



Universidade de Aveiro
2016

Departamento de Comunicação e Arte

Filipa Maria Pereira
Marques Quadrado

Vibração Comum
Um projeto musical com surdos



Universidade de Aveiro
2016

Departamento de Comunicação e Arte

Filipa Maria Pereira
Marques Quadrado

Vibração Comum
Um projeto musical com surdos

Projeto Educativo apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Paulo Maria Rodrigues, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

O júri

Presidente	Professor Doutor António José Vassalo Neves Lourenço Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro
Vogal – Arguente Principal	Doutora Helena Maria Ferreira Rodrigues da Silva Professora Auxiliar, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
Vogal – Orientador	Prof. Doutor Paulo Maria Ferreira Rodrigues da Silva Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À Professora Olinda.

Aos alunos e intérpretes de LGP da E.B. 2,3 Eugénio de Andrade.

Aos alunos da Academia de Música de Costa Cabral.

Ao Professor Paulo Rodrigues.

Ao Hugo, à Íris e ao Gil.

À restante família.

A todos os que, direta ou indiretamente, me incentivaram e ajudaram a chegar ao fim (que é também um novo início).

À Professora Inês Soares.

Palavras-chave Música, surdez, exploração sonora, inclusão, comunidade

Resumo O presente documento pretende contribuir para uma reflexão sobre a relação entre a surdez e a música e a pertinência de projetos musicais inclusivos envolvendo a comunidade surda.

Neste âmbito procedeu-se ao enquadramento teórico do tema através de revisão bibliográfica, ao levantamento de projetos musicais envolvendo a comunidade surda existentes em Portugal e no estrangeiro, e à implementação de um projeto musical envolvendo um grupo de alunos surdos do 9º ano da E.B. 2,3 Eugénio de Andrade (Porto) e um grupo de alunos instrumentistas do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral (Porto).

O projeto Vibração Comum teve como objetivo proporcionar aos alunos surdos uma experiência sonora multissensorial que permitisse a indagação da parte “audível” do som através da exploração tátil, sensitiva e visual, além de auditiva, de alguns instrumentos de sopro e percussão. Procurou igualmente oferecer aos alunos instrumentistas uma experiência musical inclusiva, com um público pouco habitual e que desafiasse a sua conceção de surdez, audição, som e vibração.

Keywords

Music, deafness, sound exploration, inclusion, community

Abstract

This work aims at contributing to the on-going debate on the relationship between deafness and music, as well as on the relevance of inclusive musical projects involving the deaf community.

It included a theoretical framework of the theme carried out through a bibliographical review; a survey of musical projects involving the deaf community in Portugal and abroad; and the implementation of a musical project that joined a group of 9th grade deaf students from E.B. 2,3 Eugénio de Andrade (Porto) and a group of music students from the Professional Course ministered at Academia de Música de Costa Cabral (Porto).

The main goal of Project "Vibração Comum" (Common Vibration) was providing deaf students with a multisensory listening experience focused not only on the "audible" question of the sound, but also on the tactile, sensitive and visual experience of some wind, brass and percussion instruments. In addition, it sought to offer the music students involved an inclusive musical experience with an unusual audience that challenged their notion of deafness, hearing, sound and vibration.

Índice

Introdução.....	1
 Parte I – Enquadramento Teórico.....	5
O que ouve um surdo.....	6
Surdo vs. Deficiente auditivo.....	6
A audição de um surdo.....	6
Fatores que condicionam a audição de um surdo.....	9
Importância da música na vida de um surdo	12
Segundo a perspetiva dos ouvintes.....	12
Segundo a perspetiva dos surdos.....	14
Implicações práticas das diferentes perspetivas.....	17
Especificidades da abordagem musical com surdos.....	20
 Parte II – Trabalho de Campo.....	23
Levantamento de projetos musicais inclusivos.....	24
Em Portugal.....	24
No Estrangeiro.....	27
Projeto.....	33
Introdução.....	33
Calendarização.....	35
Metodologia.....	35
Descrição das Atividades.....	38
 Parte III – Avaliação Reflexiva.....	47
Sobre o projeto.....	48
Sobre o impacto do projeto nos instrumentistas.....	57
Um projeto de Música na Comunidade?.....	57
Reflexão Pessoal.....	59
 Bibliografia.....	61

Anexos.....65

Anexo 1 – Inquéritos.....	66
Anexo 2 – Resumo dos Inquéritos.....	87
Anexo 3 – Reflexões dos participantes.....	90
Recolhidas após a Atividade 1 – Exploração do som e da vibração....	90
Recolhidas após a Atividade 2 – Performance.....	98
Anexo 4 – Diário de Bordo.....	102
Atividade 1 – Exploração do som e da vibração.....	102
Atividade 2 – Performance.....	114
Anexo 5 – Contactos por correio eletrónico.....	125
Com Danny Lane (Music and the Deaf).....	125
Com Paul Whittaker (Music and the Deaf).....	134
Com Christian School for the Deaf (Porto Rico).....	139
Com Trenton Community Music School (New Jersey).....	143
Com Elena Fitzthum (Associação de Musicoterapia da Áustria).....	145
Anexo 6 – Entrevistas de 2006.....	147

Anexos em DVD

Atividade 1

Fotografias dos ensaios e da atividade

Vídeos

- Vídeo 1 – clarinete
- Vídeo 2 – clarinete
- Vídeo 3 – reação ao saxofone
- Vídeo 4 – trompete
- Vídeo 5 – tuba
- Vídeo 6 – cajón
- Vídeo 7 – saxofone com contacto
- Vídeo 8 – cajón com contacto
- Vídeo 9 – resumo da exploração dos instrumentos (com legendas)
- Vídeo 10 – Machaut
- Vídeo 11 – Machaut com balão
- Vídeo 12 – Parabéns (com legendas)
- Vídeo 13 – Parabéns com balão (com legendas)
- Vídeo 14 – Beethoven em conjunto
- Vídeo 15 – conversa com os alunos
- Vídeo 16 – testemunho da Professora Olinda

Atividade 2

Vídeos

- Vídeo 17 – apresentação da composição
- Vídeo 18 – conversa com os alunos e improvisação instrumental
- Vídeo 19 – experimentar o bombo
- Vídeo 20 – testemunho da Professora Olinda
- Vídeo 21 – resumo da Atividade 2 (com legendas)

Introdução

Segundo Darrow (2006), investigadora na área da musicoterapia e, particularmente, na relação da comunidade surda com a música, o primeiro artigo sobre a música e a surdez foi publicado no *American Annals of the Deaf and Dumb*, em 1848, por David Ely Bartlett e William Wolcott Turner. Neste artigo os autores defendiam que o prazer de ouvir música não está unicamente relacionado com a sensação e percepção do som em si, mas dependente do carácter rítmico do trecho musical, o qual achavam poder ser percebido e apreciado de uma forma imediata através da visão e de uma forma mais profunda através da visão aliada ao sentimento. Bartlett e Turner referiam ainda que o indivíduo surdo pode retirar prazer do efeito que as vibrações do som provocam no seu sistema nervoso, revolucionando assim o conceito de surdez e a sua relação com a percepção do som em geral e da música em particular (conforme citado em Darrow, 2006).

Ao longo de todo o século XX são inúmeros os estudos sobre a surdez ao nível da medicina, física, linguística, psicologia e pedagogia que procuram melhor compreender e integrar os indivíduos com deficiência auditiva na comunidade comum (Lacerda, 1998), no entanto, quando nas décadas de 1970/1980 Darrow iniciou as suas investigações relacionando a música e a surdez, muito pouco se tinha acrescentado ao artigo inicial de Bartlett e Turner. A investigadora dedicou-se, então, ao estudo da relação dos surdos com a música procurando nos seus primeiros trabalhos perceber o que “ouvem” os surdos evoluindo, depois, para um estudo mais aprofundado sobre a relação emocional e social dos surdos com a música e o papel que desempenha nas suas vidas (Darrow, 2006).

No final do século XX, início do século XXI, com o aparecimento de novos aparelhos auditivos, nomeadamente implantes cocleares, capazes de aumentar ou mesmo restituir a percepção auditiva a indivíduos surdos, surgiu a possibilidade de reabilitar esses mesmos indivíduos, submetendo-os a uma aprendizagem auditiva que procura ensinar a reconhecer diferentes sons e interpretar estímulos sonoros, promovendo a comunicação oral. Esta nova realidade levou a um crescente interesse e desenvolvimento nas áreas da musicoterapia e do ensino da música direccionadas a indivíduos surdos portadores de aparelhos auditivos ou implantes, por envolverem estratégias facilitadoras deste processo de aprendizagem auditiva¹ (Gfeller et al., 2011; Dastgheib et al., 2013).

¹ Ver pag.13

Um outro fator que parece ter contribuído para um crescente interesse por parte da comunidade científica (e musical) em perceber a relação da surdez com a música, foi uma investigação feita por Dean Shibata, Neurocientista e Professor de Radiologia na Universidade de Washington, em 2001, que observou que quando expostos a vibrações com frequências semelhantes às dos sons musicais, indivíduos surdos revelavam atividade numa área cerebral específica que apenas se costuma apresentar ativa quando sujeita a estímulos auditivos. Estes resultados sugeriam que o que as pessoas surdas experienciam quando sujeitas a vibrações resultantes de sons musicais parece similar ao que os ouvintes experienciam ao ouvir música, acontecendo o processamento destas experiências na mesma parte do cérebro² (Neary, 2001).

Desde então têm surgido investigações e soluções tecnológicas que procuram facilitar e melhorar a experiência musical dos surdos através de dispositivos e projetos multimédia que promovem experiências musicais multissensoriais³. Também se tem verificado um crescente interesse e investimento em dotar os aparelhos auditivos, particularmente os implantes cocleares, de sensibilidade suficiente para abranger e decodificar o âmbito dos sons musicais, e não apenas o âmbito da voz falada⁴. Em contextos artísticos e pedagógicos têm sido desenvolvidos projetos que procuram aproximar a música dos indivíduos surdos, não com uma intenção terapêutica auxiliar ao desenvolvimento da comunicação oral, mas pelo seu potencial inclusivo, gerador de prazer, bem-estar e realização pessoal.

Apesar de todo o recente desenvolvimento em torno da surdez e da música, este parece ser ainda um tema pouco explorando e que gera alguma controvérsia, não sendo universal a consciência da sua importância e observando-se (ainda) algumas limitações impostas aos surdos na sua relação com a música, quer no ambiente familiar, quer pela sociedade em geral⁵.

O meu interesse pela relação dos surdos com a música tem cerca de 10 anos e foi suscitado por uma notícia, num jornal, sobre a abertura de uma discoteca para surdos em

² Ver pag.8

³ Como por exemplo o colar/auscultadores *Music for Deaf People* criado por Frederik Podzuweit – <http://www.magneticmag.com/2011/11/frederik-podzuweit-music-for-deaf-people/> ; <http://www.coroflot.com/frederik/music-for-deaf-people> – ou o projeto desenvolvido pela National University of Singapore *Enhancing Musical Experience For the Hearing-impaired* - <http://www.scholarbank.nus.edu.sg/bitstream/handle/10635/17730/NanayakkaraSC.PDF.pdf?sequence=1>

⁴ Ver pag. 28

⁵ Ver pag.10

Inglaterra. A notícia pareceu-me muito paradoxal e levou-me, na altura, a desenvolver um pequeno trabalho sobre o assunto para uma disciplina que fazia parte do Bacharelato em Formação Musical, na ESMAE.

Nos anos que se seguiram muito mudou na minha vida, pessoal e profissionalmente, e o assunto, embora não esquecido, ficou suspenso. No entanto, quando me deparei com a necessidade de desenvolver um projeto no âmbito do Mestrado, na UA, pensei que seria a altura ideal para aprofundar o meu conhecimento acerca do assunto e avançar com um projeto que me obrigasse, de alguma forma, a sair da minha zona de conforto e a concretizar algumas ideias antigas.

Propus-me, então, delinear e implementar um projeto que permitisse, de alguma forma, aproximar os surdos da música e a música dos surdos e, para isso, senti a necessidade de perceber o que tem sido feito neste âmbito. Não encontrando informação suficiente sobre projetos desta natureza na revisão bibliográfica, procurei fazer um levantamento de projetos musicais inclusivos envolvendo a comunidade surda ao nível nacional e internacional⁶, o que me permitiu constatar um número reduzido de iniciativas existentes em Portugal, justificando ainda mais a minha intenção.

Entrei, então, em contacto com diversas entidades que estão envolvidas com a comunidade surda na região do Grande Porto averiguando a disponibilidade para se envolverem um projeto desta natureza e a resposta positiva chegou da escola EB2,3 Eugénio de Andrade, estabelecimento de ensino de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, na pessoa da professora de ensino especial Olinda Cardoso. Enquanto professora de Formação Musical senti, desde o início, vontade de envolver os meus alunos nesta experiência e, estando a EB2,3 Eugénio de Andrade próxima da Academia de Música de Costa Cabral, no Porto – onde leciono – foi possível pensar numa atividade que envolvesse, também, alguns dos meus alunos do Curso Profissional de Música da referida Academia.

Todo o processo começou com um trabalho reflexivo preparatório, reuniões e contactos com a professora de Ensino Especial da E.B. 2,3 Eugénio de Andrade, Olinda Cardoso, e algumas sessões preliminares com os alunos do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral, culminando com dois momentos musicais envolvendo ambas as instituições: uma primeira atividade exploratória junto de um grupo

⁶ Ver pag. 24

de alunos surdos que permitiu o contacto com diferentes instrumentos; e uma segunda atividade em que foi apresentada uma pequena composição musical pensada especificamente para aqueles alunos.

Este documento pretende refletir todo o processo de desenvolvimento e implementação do projeto e está organizado em três partes:

Parte I – Enquadramento Teórico

Parte II – Trabalho de Campo

a) Levantamento de projetos existentes em Portugal e no Estrangeiro

b) Implementação do Projeto

Parte III - Avaliação Reflexiva

Foi, para mim, uma oportunidade única de refletir sobre a importância e as potencialidades da música, a sua universalidade, a relação dos surdos com a música, a relação da música com a vibração e com o silêncio, a relação dos músicos com o seu público e, principalmente, sobre o papel que posso desempenhar, enquanto professora, na aproximação destes dois mundos aparentemente paradoxais através da descoberta do som – tanto por parte de indivíduos surdos, como pelos meus alunos ouvintes.

Parte I
Enquadramento Teórico

O que ouve um surdo

Surdo vs. Deficiente auditivo

Segundo Cervellini (2003), investigadora na área de fono-audiologia e educação, o discurso científico tem preconizado o uso do termo “deficiente auditivo” para se referir a indivíduos que possuem diversos graus e tipos de perdas auditivas. No entanto, segundo a autora, a comunidade surda não aceita essa denominação preferindo o uso do termo “surdo”, que serve para designar uma cultura própria, identificadora. A preferência surgiu na sequência do movimento “Deaf Power”, iniciado nos Estados Unidos na década de 1980, que lutou pela causa do surdo, enfocando o direito a uma língua própria e reivindicando o direito de ser tratado como “diferente”, em vez de “deficiente” (Cervellini, 2003, pp.14-15). Por esta razão, usarei o termo “surdo” ao longo deste trabalho para me referir ao indivíduo com perdas auditivas, em detrimento da denominação “deficiente auditivo”.

A audição de um surdo

O termo surdo, enquanto substantivo, é definido nos dicionários de Língua Portuguesa como “aquele que está privado do ouvido” (Lello, 1972) ou aquele que “não ouve ou ouve muito mal” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2014), e parece ser utilizado, de forma generalizada, com esse mesmo propósito: designar o indivíduo que não ouve. No entanto, segundo Darrow (2006), a surdez não corresponde a uma impossibilidade de ouvir, mas a uma dificuldade de comunicação:

“The term deaf does not mean ‘without hearing’, but rather, a loss severe enough that hearing alone cannot be used for the purpose of processing speech.”

Cientificamente, em particular no ramo da acústica musical, existem dados que permitem compreender este facto. Henrique (2002, pp.167-174), no seu livro Acústica Musical, refere que a percepção auditiva humana parece abranger uma gama de frequências entre 16 e 20.000 Hz, correspondendo à fala e à comunicação oral apenas uma pequena parte deste universo de frequências sonoras, entre 170 e 4.000 Hz, enquanto o conjunto de frequências utilizadas para produzir música é muito mais abrangente, entre 50 e 10.000 Hz.

Por este facto, segundo Darrow (2006), a pessoa considerada surda, embora incapaz de perceber a fala, pode possuir resíduos auditivos em determinadas frequências correspondentes a sons musicais e, por isso, ser capaz de ouvir música, ainda que de uma forma limitada, facto que é possível constatar no testemunho de Paul Whittaker, surdo profundo, músico profissional e fundador da organização *Music and the Deaf*:

“A violin is totally inaudible most of the time, the exception being the very lowest notes. A cello on the other hand is an excellent instrument to listen to (...), partly because its pitch lies within my best residual hearing range.”⁷

No caso concreto dos surdos, ao existirem limitações ao nível do funcionamento do ouvido como recetor do sinal sonoro, parece existir uma especial sensibilidade vibratória ao som que faz com que as vibrações sonoras sejam percebidas pelo corpo e decodificadas pelo cérebro. A primeira referência a este facto surgiu em 1848 num artigo publicado no *American Annals of the Deaf and Dumb* por David Ely Bartlett e William Wolcott Turner (Darrow, 2006) e quase cem anos depois, em 1946, Révész (2001, p. 208), defendeu poder existir uma perceção do som através da vibração de tal forma sensível que tornava possível a um surdo reconhecer parâmetros do som como a duração, intensidade, timbre e altura, através da localização corporal onde são sentidas as vibrações e a natureza sensitiva dessas mesmas vibrações. Esta capacidade sensitiva é testemunhada, por exemplo, por Mandy Harvey, uma cantora e compositora galardoada, que se formou em Educação Musical Vocal na *Colorado State University*, e é surda profunda. Harvey ficou surda apenas aos dezoito anos e, nessa altura, já estudava música. No entanto, privada da audição, viu-se obrigada a procurar novas formas de “ouvir” música e desenvolveu uma capacidade sensitiva que lhe permite, além de sentir a pulsação dos instrumentos de percussão, distinguir o timbre de outros instrumentos dependendo do local onde sente a vibração como, por exemplo, o contrabaixo que afirma sentir na zona do peito ou o saxofone que sente claramente na pele dos braços⁸. Também Evelyn Glennie, percussionista profissional reconhecida mundialmente e surda profunda, testemunha a sua capacidade de utilizar o corpo como uma espécie de câmara ressoadora (*resonating chamber*), permitindo-lhe

⁷ Paul Whittaker - excerto do artigo “Music to the Ear” cedido pelo autor por correspondência eletrónica em 2006 (anexo 5)

⁸ Segundo testemunho de Mandy Harvey. [on line] Consultado em junho de 2016 e disponível em <http://www.mandyharveymusic.com/about.html> e em vídeo em <https://youtu.be/Px2H6appiBo> e <https://www.youtube.com/watch?v=Px2H6appiBo>

percecionar o som e as suas características através da vibração de uma forma bastante sensível, precisa e profunda⁹.

Na viragem do século XX para o século XXI, Dean Shibata, Neurocientista e Professor de neurorradiologia na Universidade de Washington, levou a cabo uma investigação que confirmou e explicou cientificamente esta capacidade auditivo-sensitiva (Neary, 2001). Com o objetivo de verificar o comportamento cerebral de indivíduos surdos quando expostos a vibrações com frequências correspondentes a sons musicais, Shibata usou um sistema denominado *functional magnetic resonance imaging* (fMRI) que lhe permitiu comparar a atividade cerebral de dez indivíduos surdos de nascença e onze indivíduos com audição normal, sujeitos a vibrações intermitentes aplicadas nas mãos. Estas vibrações com frequências correspondentes a sons musicais eram transmitidas por uma espécie de tubo vibratório que os intervenientes seguravam. Os dois grupos, quando sujeitos às frequências, demonstraram atividade na zona cerebral que normalmente processa a vibração, no entanto, o grupo de indivíduos surdos, ao contrário do grupo de controlo, demonstrou também atividade numa área cerebral específica que apenas se costuma apresentar ativa quando sujeita a estímulos auditivos. Estes resultados, apresentados em 2001, sugerem que, uma vez que a vibração e o som transportam em si uma informação com a mesma natureza, sendo o próprio som resultado de vibração, a experiência que as pessoas surdas têm ao sentir as vibrações da música parece, em tudo, similar à experiência que os ouvintes têm ao ouvir música, acontecendo o processamento destas experiências na mesma parte do cérebro:

"These findings suggest that the experience deaf people have when 'feeling' music is similar to the experience other people have when hearing music. (...) Vibrational information has essentially the same features as sound information – so it makes sense that in the deaf, one modality may replace the other modality in the same processing area of the brain. It's the nature of the information, not the modality of the information that seems to be important to the developing brain." (Shibata citado por Neary, 2001)

No entanto, a investigação de Shibata sugere que esta audição vibratória maximizada não é inata, mas fruto de uma "adaptação" e "aprendizagem" do cérebro quando, em

⁹ Segundo testemunho de Evelyn Glennie. [on line] Consultado em junho de 2016 e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=u6OQRSFCptw> (17'20'')

desenvolvimento, está privado de estímulos auditivos, provocando uma “reorganização” das várias funções cerebrais:

“These findings illustrate how altered experience can affect brain organization. It was once thought that brains were just hard-wired at birth, and particular areas of the brain always did one function, no matter what else happened. It turns out that, fortunately, our genes do not directly dictate the wiring of our brains. Our genes do provide a developmental strategy — all the parts of the brain will be used to maximal efficiency.”
(Shibata citado por Neary, 2001)

Evelyn Glennie testemunha exatamente esta necessidade de “aprendizagem”:

*“In my case I had to learn to ‘feel’ music using all the senses in my body. I was not specifically aware I was doing this however that is what has happened.”*¹⁰

Fatores que condicionam a audição musical de um surdo

A relação que os surdos desenvolvem com a vibração parece ser, então, semelhante à relação que os ouvintes desenvolvem com o som e, de acordo com o estudo de Shibata acima descrito, tudo indica que, tal como é indispensável a exposição das crianças ouvintes ao som, para que estas desenvolvam corretamente e com acuidade a sua audição (Boyer, s.d.), a criança surda parece necessitar da exposição a variadas frequências musicais durante os seus primeiros tempos de surdez para que o cérebro se adapte e possa desenvolver a capacidade de as interpretar:

“The research is important because it suggests that it may be helpful to expose deaf children to music early in life so that their brain ‘music centers’ may have the stimulus to develop while their brains are still developing” (Shibata citado por Neary, 2001)

¹⁰ Testemunho de Evelyn Glennie. [on line] Consultado em junho de 2016 e disponível em <https://www.evelyn.co.uk/are-you-coming-from-the-heart/>

Esta exposição ao som, segundo Boyer (s.d.), no caso particular das crianças que nascem surdas deve acontecer tão cedo quanto diagnosticada a surdez e deve ter lugar primordialmente em casa e no ambiente familiar, como acontece com um bebê ouvinte nos primeiros tempos de vida; e não apenas em contexto escolar ou em aulas de música formais. Desta forma, a criança terá as condições e o tempo necessários para criar o seu próprio universo vibratório 'audível' através do corpo, como parece ter acontecido com Paul Whittaker que testemunha um ambiente familiar rico musicalmente, durante a infância, e que poderá ter propiciado a sua relação com a música:

*"I was born in 1964 with a hearing loss and therefore have no full aural memory of music - I could hear certain sounds but these were distorted. (...) Despite my deafness I was aware of a lot of music going on in the home and at age 5 decided I wanted to play the piano."*¹¹

Já em 1946 Révész defendia não haver nenhuma razão que justificasse que, por exemplo, numa família com herança musical, uma criança que nascesse surda tivesse menos predisposição para a música que os seus irmãos ouvintes, apesar da limitação auditiva. O autor acusa a literatura científica da época de partir do pressuposto errado de que, não ouvindo, um indivíduo surdo não pode apreciar música, ignorando a sua musicalidade latente, o seu sentido rítmico-musical e não tendo em conta a opinião e o testemunho de indivíduos surdos relativamente à sua experiência individual (2001, p.208).

No entanto, o que Cervellini (2003) constatou nas décadas de 1980/1990 ao entrevistar famílias e professores de crianças surdas, é que eram estes agentes, que estavam mais próximos, os primeiros a privar as crianças da experiência musical, por acharem que estas não tinham capacidades sensoriais relacionadas com a audição:

"A descrença de pais e professores [quanto à possibilidade da criança surda experienciar e fazer música] justifica a ausência ou a restrição da música no seu quotidiano. Mães que tinham por hábito ligar o rádio próximo do bebé, para acalmá-lo ou adormecê-lo, afirmam ter deixado de fazê-lo, tão logo descobriram que ele era surdo." (p.13)

¹¹ Paul Whittaker - excerto do artigo "Music to the Ear" cedido pelo autor por correspondência eletrónica em 2006 (anexo 5)

O testemunho de Denny Lane, pianista surdo, professor de música e diretor artístico da organização *Music and the Deaf*, vem confirmar as dificuldades que, grande parte das vezes, os indivíduos surdos (e as crianças em particular) têm em conseguir usufruir de uma experiência musical, não pela ausência de capacidades sensitivas e/ou “auditivas”, mas por serem consideradas incapazes à partida:

*“When I was 8, I moved to my local school with my hearing brothers (this was a mainstream school) and it was there when I experienced music for the first time. Most of the children in the school played brass instruments and my brother started playing the cornet. When he played it at home I always wanted to have a go but my teacher felt that being deaf would affect my ability to play an instrument. She said that I would not be able to hear and control sounds well enough. My mother persuaded her to let me have a go and when I did, I fell in love with music ever since!”*¹²

Assim, quando expostos ao som, os surdos parecem capazes de desenvolver uma forma de audição, baseada nos resíduos auditivos que possuam e na interpretação das vibrações dos sons musicais, que lhes permite desfrutar da música. Pelo contrário, sem o acesso a vivências musicais que facilitem uma “experimentação” do som, o desenvolvimento desta “audição” musical fica comprometido.

No entanto, esta constatação induz a uma reflexão mais profunda: apesar de potencialmente “audível”, será a música importante para o indivíduo surdo?

“In the beginning, I was concerned with what my students heard when they listened to music - their auditory perception of music. This curiosity guided much of my early research. As I became better acquainted with deaf culture and developed an increasing respect for it, I became less interested in what my students heard and more interested in what they thought about music, how they used music in their lives - their social perception of music.” (Darrow, 2006)

¹² Danny Lane - testemunho cedido por correspondência eletrónica (anexo 5)

Importância da música na vida de um surdo

Segundo a perspectiva dos ouvintes

Analisando vários estudos desenvolvidos ao longo do século XX e inícios do século XXI por professores e investigadores ouvintes, parece consensual que a música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global do surdo.

Ao nível da coordenação motora, e uma vez que o ouvido é o órgão responsável pelo equilíbrio, é habitual que as pessoas surdas apresentem mais dificuldades de deslocação, equilíbrio, reconhecimento espacial e controle sobre os membros do que as pessoas ouvintes, e existem investigações que apresentam o movimento corporal estimulado pela música, através da dança ou da produção musical com instrumentos de percussão, como uma das formas mais eficazes de desenvolver a harmonização corporal e minimizar essas mesmas dificuldades (Boyer, s.d.; Stevens e Warshofsky, 1972).

Também ao nível da concentração e do desenvolvimento intelectual a música parece benéfica uma vez que alguns autores defendem que a capacidade “auditiva” dos surdos, quando desenvolvida musicalmente, é superior à dos ouvintes porque pressupõe elevados níveis de atenção e concentração, e uma especial capacidade de dedução do todo a partir das pequenas partes que “ouvem”. Esta estratégia a que os ouvintes não precisam de recorrer com tanta frequência ou profundidade, reflete-se num desenvolvimento específico da concentração e dedução nos surdos, não só ao nível auditivo, como passível de ser transposto para outras atividades do domínio intelectual (Boyer, s.d.; Musique et Surdit , 2003).

No que diz respeito à linguagem, e focando particularmente a vertente oralista segundo a qual o indivíduo surdo deve aprender a comunicar oralmente, falando a língua do seu país e usando a sua própria voz (Lacerda, 1998), a música parece ter um papel primordial. Como explica Alain Carr , músico e linguista investigador, quando um surdo fala, não   a deficiente estrutura da linguagem, a sintaxe, o léxico ou a gramática que o impedem de se fazer entender, mas a prosódia, a parte musical da fala, que consiste na entoac o, no ritmo, na intensidade, altura e dura o que damos a cada som produzido e que permite ao recetor compreender o sentido da mensagem que estamos a querer transmitir (conforme citado

em Musique et Surdit , 2003, p.16). Além disso, e do ponto de vista neurológico, a música ativa áreas cerebrais utilizadas para o processamento da linguagem, facilitando o desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão e interpreta o do som e, conseqüentemente, promovendo o processamento e interpreta o da fala (Dastgheib et al., 2013). Por estas razões, são várias as institui es e escolas por todo o mundo que utilizam estratégias musicais, em aulas de educa o musical ou em sessões de musicoterapia, com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem, procurando ensinar a interpretar o som e os seus diferentes parâmetros, assim como dotar o surdo do controlo necessário da sua voz para que se torne capaz de interpretar a fala e expressar-se correta e fluentemente usando a sua própria voz (Boyer, s.d.; Cervellini, 2003, p.81; Schraer-Joiner, 2014). Algumas das estratégias musicais adotadas, quer em aulas de educa o musical, quer em sessões de musicoterapia, são:

- exercícios de “audi o” utilizando sons do meio envolvente, instrumentos musicais e excertos musicais recorrendo   percep o de vibra o, ao tato e   visão,
- moviment o corporal em resposta a estímulos sonoros e/ou rítmicos,
- explora o de percussão corporal e de instrumentos de percussão,
- exercícios respiratórios e de explora o vocal
- imita o rítmica e/ou melódica

(Bang, 2009; Dastgheib et al., 2013; Gfeler et al., 2011; Schraer-Joiner, 2014)

Sob o ponto de vista emocional, Cervellini (2003) observou que um grupo de crianças de 4 anos de idade sujeitas   vivência musical durante um ano letivo, independentemente do seu grau de surdez, se mostraram sensíveis   música, capazes de reagir emotivamente ao que ouviam e de exprimir-se criativamente através da improvisa o rítmica e melódico-vocal. Estes factos coincidem com observa es feitas por outros autores como Boyer (s.d.) e Daniel Chapy (citado em Musique et Surdit , 2003) e que concluíram que a música ajuda a desenvolver nas pessoas surdas a sensibilidade, a imagina o e a criatividade, além de promover a sociabiliza o, a capacidade de integra o e a comunica o que, não sendo na maioria das vezes possível através do discurso oral, pode ser conseguida através da música.

“Experiências musicais gratificantes na infância podem ser a pedra inaugural para o ser musical do surdo e constituir um elemento inestimável para a sua forma o, o desenvolvimento de sua sensibilidade e uma vida mais saudável e feliz.” (Cervellini, 2003, p.204)

Segundo a perspectiva dos surdos

Quando Darrow (1993) se propôs analisar o papel que a música desempenhava na vida dos surdos, deparou-se, no entanto, com o facto de quase tudo o que existia sobre o assunto ter sido escrito por autores ouvintes. Então, avançou com um estudo baseado em inquéritos a pessoas surdas com o objetivo de tentar obter uma perspectiva mais realista da questão. Um dos testemunhos que Darrow obteve foi particularmente forte e desmotivador:

“Damn it, I can't hear. Why should I talk about music? Even music itself is a complete mystery to me! People seem to be intrigued by all kinds of music, so it must be something. Too bad I'm deaf. You shouldn't be sending out questionnaires like this. It's a ridiculous waste of the university's money. Be more sensitive and find time to do better things than this quiz. You know a deaf person can't hear music!” (1993, p.109)

Este testemunho parece ilustrar a posição adotada por surdos que não tiveram acesso a uma vivência musical formal e, tendo uma vivência musical informal, não têm consciência dela. Numa primeira abordagem, os surdos têm tendência a negar a capacidade de “ouvir” música, no entanto, na sua maioria, acabam por admitir sentir vibrações, procurar senti-las e, por exemplo, gostar de dançar, como constata Alain Carré:

“Officiellement la personne sourde dit ne pas aimer la musique, domaine réservé aux ‘entendants’. Mais tous les sourds sont sensibles au moins aux vibrations, ils vont même parfois en boîte de nuit.” (conforme citado em Musique et Surdit , 2003, p.16)

Quando entrevistei alguns utentes surdos da Associação de Surdos do Porto, em 2006, também obtive reações semelhantes¹³. Armando Baltazar, surdo profundo, reagiu de forma trocista quando lhe foi questionada a sua relação com a música, no entanto foi possível observar no desenrolar da entrevista que, afinal, a vivência musical – ainda que reduzida unicamente à experiência vibratória – estava presente na sua vida através da dança e era procurada em sessões de cinema para reforçar o poder dramático visual do filme:

¹³ Anexo 7

*“Por exemplo no cinema (...) sentava-me mesmo por baixo das colunas do som e gostava de sentir aquelas vibrações nas partes de mais suspense do filme. Às vezes até levava uma folha de papel no bolso para depois segurar na mão durante o filme e sentir melhor a vibração. Gostava muito daquelas vibrações fortes.”*¹⁴

Estes factos apontam para a possibilidade da maioria dos surdos que negam uma relação com a música possuírem, na verdade, uma relação vibratória com a mesma, embora a desconsiderem por não ser “auditiva”.

Pelo contrário, alguns dos testemunhos recolhidos por Darrow (1993), assim como testemunhos recolhidos por Cervellini (2003), relatavam uma experiência musical muito consciente e positiva envolvendo atividades como ouvir música, cantar e dançar. Indicavam ainda a música como meio de expressão e admitiam a sua presença na vida quotidiana. Também nas entrevistas que fiz em 2006 a um grupo de surdos (na altura) jovens e utentes da Associação de Surdos do Porto, foi possível constatar a existência de uma relação próxima com a música. Todos eles se mostraram apreciadores e consumidores de música, alguns com gostos musicais bem definidos, e frequentadores de locais noturnos, como discotecas, para “ouvir” música e dançar¹⁵.

Tanto Darrow (1993), como Cervellini (2003), a partir das suas observações, concluíram que os surdos que admitiam um envolvimento musical, pareciam ter desenvolvido uma relação com a música em tudo semelhante à que a maioria dos ouvintes apresenta e que englobava atividades como ouvir música, cantar e dançar – tanto em privado, individualmente, como em ocasiões sociais, em grupo. A Música parecia desempenhar, assim, um importante papel no bem-estar emocional, na integração social e nos momentos de lazer, apresentando-se como um fator de identificação cultural e de integração. O testemunho do músico profissional e surdo profundo Danny Lane traduz bem esta ideia:

*“I may not access music in the same way as hearing people do, but it has the same impact on me as much as everyone else.”*¹⁶

¹⁴ Anexo 7

¹⁵ Idem

¹⁶ Testemunho de Danny Lane. [on line] Consultado em junho de 2016 e disponível em <http://www.examiner.co.uk/news/west-yorkshire-news/deaf-youngsters-win-music-festival-5034903>

A existência de músicos profissionais surdos permite, só por si, compreender a importância que a música pode ter na vida de um surdo. Além de Paul Whittaker, Danny Lane e Mandy Harvey, músicos profissionais surdos já referidos anteriormente, existem vários outros exemplos de surdos que se tornaram músicos profissionais tais como a flautista Ruth Montgomery¹⁷, a cantora lírica Janine Roebuck¹⁸ ou o *rapper* Sean Forbes¹⁹. Um dos casos mais mediáticos é Evelyn Glennie, a primeira percussionista profissional a conseguir desenvolver e manter uma carreira musical tocando exclusivamente enquanto solista. O percurso excecional de Glennie como instrumentista, só por si, tem sido mundialmente reconhecido, mas o facto de ser surda profunda torna as suas conquistas ainda mais admiráveis. A percussionista, no entanto, considera que uma das maiores dificuldades continua a ser desmistificar a sua capacidade (e de outros indivíduos surdos) de apreciar e fazer música:

*“Since I began learning and playing percussion, and indeed piano and clarinet, there has been a fascination about how I can possibly accomplish these things with a severe hearing loss impairment. In the early years it was inconceivable that I would be able to participate, let alone carve a new career as a solo percussionist. Over the years I have spent a lot of time breaking down barriers, shedding concerns and dispelling doubts about my own, and others, ability to enjoy and participate in music.”*²⁰

Um outro exemplo é o de Marko Vuoriheimo, conhecido pelo nome artístico de *Signmark*. Surdo de nascença, *Signmark* é um reconhecido músico de *hip-hop* e *rap* e foi o primeiro surdo a obter um contrato discográfico com uma produtora musical de nível mundial, a *Warner Music*. Os seus espetáculos são bilingues (Inglês e Língua Gestual Internacional) e musicalmente faz-se acompanhar de uma grande componente rítmica, com sons graves e intensos, para conseguir “sentir” a música. No entanto, e apesar de já ter atuado em cerca de quarenta países, *Signmark* também sentiu ao longo do seu percurso um certo preconceito relacionado com a sua capacidade de sentir e fazer música:

¹⁷ <http://www.ruthmontgomery.co.uk/>

¹⁸ <https://www.theguardian.com/theguardian/2007/sep/29/weekend7.weekend2>

¹⁹ <http://www.deafandloud.com/>

²⁰ Testemunho de Evelyn Glennie. [on line] Consultado em junho de 2016 e disponível em <https://www.evelyn.co.uk/are-you-coming-from-the-heart/>

“His dreams about music business were too much for some of his friends who said that it's the most ridiculous dream a deaf person can have and that music is only for the hearing”²¹

Implicações práticas das diferentes perspectivas

Analisando as perspectivas acima expostas sobre a importância da música na vida dos surdos, é possível observar que a perspectiva dos ouvintes tende a ser mais funcional – utilizando a música como um meio para atingir determinados objetivos e desenvolver competências – enquanto a perspectiva dos surdos tende a ser mais social, emocional e lúdica. Talvez por isso, os ouvintes, ao tentarem integrar a música na vida dos surdos, nomeadamente no contexto educativo, o façam segundo a sua própria perspectiva, utilizando a música como um meio facilitador do desenvolvimento de aspetos cognitivos e linguísticos concretos, como refere Cervellini:

“ (...) nesse trajeto para a integração junto dos que ouvem, algumas vivências lhe serão impedidas [ao indivíduo surdo] porque, oficialmente, ele é surdo! Viver a música é uma delas. Ela pode até estar presente no seu percurso educacional, mas como um instrumento a mais, facilitador para uma melhor produção oral (...). Aqui a música constituir-se-á um meio e não um fim em si mesma.” (2003, p.14)

“Pensando a questão da música na educação do surdo, posso afirmar que nenhum desses métodos prevê seu uso como fonte de prazer ou de realização humana. Ela pode estar presente nos currículos das escolas especiais, mas o que se constata é a sua utilização como instrumento de estimulação auditiva, visando ao aprimoramento da fala, seu ritmo e entonação.” (2003, p.39)

Também Claus Bang (2009), musicoterapeuta que trabalhou trinta e sete anos com indivíduos surdos, admite a utilização da música como um meio e não como um fim em si mesma:

²¹ Informação disponível na página oficial de *Signmark*. [on line] Consultado em junho de 2016 e disponível em <http://www.signmark.biz/bio/>

“In music therapy however music is not considered as a goal in itself. Music is one of the most important pedagogic and therapeutic means of developing an acoustic-visual-motor unity.” (2009, p.96)

No entanto, analisando as atividades musicais formais desenvolvidas na maioria das escolas e envolvendo alunos ouvintes, podemos constatar que a função da música mais explorada é, também, a cognitiva. Boal Palheiros e Hargreaves (2002) observaram que a música na vida das crianças e adolescentes ouvintes apresenta funções psicológicas muito diferentes nos contextos socioeducativos casa e escola. Enquanto em casa a atividade musical está relacionada com a fruição, o entretenimento, os estados emocionais e as relações sociais; na escola, no contexto formal da aula de música, a atividade musical parece relacionada com a motivação para a aprendizagem, com a ação e com conteúdos específicos das aulas. A função emocional, neste contexto, não parece ser relevante e a função social está dependente do ambiente na sala de aula e da relação entre alunos e professores.

No caso dos alunos ouvintes a música parece, então, assumir funções diferentes no contexto formal da escola e no contexto informal, por exemplo, em casa. Contudo, no caso dos alunos surdos, como já foi referido anteriormente, são por vezes as próprias famílias a privar as crianças surdas da experiência musical, não as expondo aos pequenos rituais musicais comuns entre os ouvintes tais como ouvir rádio, usar a música para relaxar, cantar, discutir gostos musicais ou dançar, por acharem que elas não têm capacidades sensoriais relacionadas com a audição (Cervellini, 2003; Musique et surdit , 2003, p.24). Nestes casos em que a vivência musical ao nível familiar   inexistente, a relação que o surdo desenvolve com a música, segundo Darrow (1993), parece depender quase exclusivamente da experiência musical na escola.

Nos inquéritos feitos por Darrow a indivíduos surdos, no âmbito do estudo *The Role of Music in Deaf Culture: Implications for Music Educators* (1993), a investigadora constatou que vários já haviam tido algum tipo de experiência musical formal e deparou-se com duas realidades muito distintas: os casos de surdos que gostavam muito das aulas de música e os casos de surdos que tinham uma experiência muito negativa dessas mesmas aulas. Os surdos que disseram gostar das aulas de música definiram-nas como divertidas e espaços onde se sentiam capazes de se expressar, ao contrário dos surdos que disseram não gostar e que relatavam ter-se sentido inferiorizados e ter sido castigados por não conseguirem realizar corretamente as tarefas pedidas:

"I hated music class because I felt stupid."

"I hated music class because I was punished for not sounding right."

(Darrow, 1993, p.108)

Segundo Daniel Chapy, no caso dos surdos que têm uma vivência musical extra escola, uma má experiência ao nível formal poderá, eventualmente, influenciar a perspectiva que têm das suas próprias capacidades musicais e a vontade de aprofundar a sua relação formal com a música (conforme citado em *Musique et surdit *, 2003), mas pode n  afetar a função emocional e social que a música desempenha na sua vida. Isto porque tudo indica que se possa fazer um paralelismo com a realidade dos ouvintes e, como já foi acima referido, segundo Boal Palheiros e Hargreaves (2004), para as crianças e adolescentes ouvintes a música na escola apresenta uma função quase exclusivamente cognitiva, sendo desvalorizada pela maioria dos alunos que afirmam desfrutar da música de forma diferente no ambiente familiar, sendo maioritariamente a este nível que desenvolvem a sua identidade musical individual e social.

Pelo contrário, supondo que o surdo não possui qualquer outro tipo de vivência musical extra escola, como Cervellini (2003) observou e como Danny Lane²², a partir da sua experiência na organização *Music and the Deaf* relata acontecer frequentemente, a experiência formal das aulas de música apresenta-se como o seu primeiro contacto com o mundo sonoro e, neste caso, uma má experiência, ou uma experiência meramente cognitiva, poderá levar o surdo a adotar uma posição negativa face   música ou a criar uma indiferença que o impossibilite de se autodisponibilizar a aprender a "ouvir", tanto emocional como cognitivamente (Cervellini, 2003).

  importante ressaltar, no entanto, que os inquéritos realizados por Darrow (1993) junto da comunidade surda revelavam que alguns surdos, apesar de sentirem música, atribuíam-lhe pouca ou nenhuma importância, consequência não de uma limitação física ou de pouca exposição ao som e   vibração, mas de uma característica da sua personalidade, de um gosto pessoal, tal como acontece com alguns indivíduos ouvintes (p.106).

Os aspetos acima descritos, na minha opinião, deverão ter repercussões na forma como se pensam e desenvolvem projetos musicais envolvendo surdos. Quer se tratem de aulas de música mais ou menos regulares, quer sejam projetos musicais pontuais, parece claro

²² Danny Lane - testemunho cedido por correspondência eletr nica (anexo 5)

que a experiência musical para um surdo ganha um outro sentido e uma maior importância a nível pessoal quando é apresentada como um fim em si mesma, potenciando a exploração do som, da vibração, da emoção e o prazer na descoberta da (sua) música.

Especificidades da abordagem musical com surdos

O desenvolvimento de uma relação com a música em crianças e adolescentes (idade escolar) parece, então, dependente da experiência adquirida nos contextos casa e escola, tanto em ouvintes, como em surdos (Darrow, 1993). No entanto, e uma vez que no caso dos surdos pode não existir uma experiência musical anterior (em contexto familiar), as atividades musicais que se possam desenvolver no contexto escolar (ou noutro contexto formal) ganham uma maior importância (Cervellini, 2003). Pretende-se, por isso, que a música em contexto formal não seja usada exclusivamente como um meio facilitador do desenvolvimento cognitivo e da linguagem, mas atenda às necessidades emocionais e sociais dos alunos surdos, para que o contacto com o mundo sonoro não represente um esforço demasiado penoso e desprovido de prazer, e possa ter alguma repercussão nas outras vertentes das suas vidas, gerando prazer e bem-estar (Musique et surdit , 2003). Para isso Daniel Chapy sublinha que a atividade musical direcionada para os surdos deve atender a um conjunto de especificidades relacionadas com as suas limita es auditivas, o que nem sempre   tido em atenção, podendo originar consequências negativas como aversão ou desinteresse (conforme citado em Musique et surdit , 2003).

Devido às limita es auditivas dos alunos surdos, o primeiro objetivo da atividade musical, de acordo com Bang (2009) e Daniel Chapy (Musique et surdit , 2003), deveria ser proporcionar a descoberta do som que, não sendo imediata como nos ouvintes, necessita de uma aprendizagem. Para que esta aprendizagem não se torne demasiado complexa, ou mesmo frustrante, parece importante analisar se os alunos possuem resíduos auditivos e começar por estimular a audição nessas gamas de frequência, usando instrumentos e trechos musicais adequados (Bang, 2009; Musique et Surdit , 2003).   recomendado, por isso, o contacto com audiologistas, terapeutas da fala e/ou professores de ensino especial que possam fornecer informações pertinentes sobre as especificidades da surdez de cada aluno (Bang, 2009; Gfeller et al., 2011).

Um outro fator determinante, de acordo com a bibliografia consultada, é a importância de recorrer a outros meios de percepção, como o tato e a visão, para estimular a audição. O tato parece ser o sentido mais imediato e o mais utilizado para estimular a percepção da vibração, seja recorrendo a amplificadores de vibração (balões ou folhas de papel), seja colocando as mãos diretamente em instrumentos musicais ou outras fontes sonoras. A visão revela-se essencial como complemento da experiência musical, permitindo aceder a informações sonoras que podem não estar a ser percecionadas pela audição, como o timbre, ou a altura do som, por exemplo, sendo possível a utilização de estímulos visuais variados como representações gráficas ou vídeos (Bang, 2009; Darrow, 2006; Musique et surdit , 2003; Neary, 2001).

A comunicação parece ser igualmente determinante para uma experiência musical bem-sucedida e, sendo a Língua Gestual a mais adotada, deve-se recorrer a um intérprete sempre que necessário (Danny Lane²³; Musique et Surdit , 2003)

Além das especificidades cognitivas dos surdos acima descritas, parece de extrema importância, sob o ponto de vista emocional, perceber e ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos (Darrow, 1993), desenvolvendo atividades que lhes proporcionem uma aproximação prazerosa ao mundo sonoro e permitam que se expressem musicalmente, sem que se sintam julgados ou diminuídos na sua condição de surdos (Bang, 2009; Musique et Surdit , 2003).

Ao nível social, parece consensual que a música deve reforçar a integração e a interação, promovendo a inclusão e a comunicação (Bang, 2009; Cervellini, 2003; Darrow, 2006; Musique et surdit , 2003).

Por tudo isto parece importante e pertinente a implementação de atividades musicais para surdos, não são pelos benefícios físicos e cognitivos que possam da  advir, mas principalmente porque, quando atendendo às especificidades do público a que se destinam, podem proporcionar ao surdo a possibilidade de aprender a “ouvir” musicalmente, retirar prazer da experiência musical, expressar-se através da música e desenvolver-se enquanto ser emocional, individual e social.

²³ Danny Lane - testemunho cedido por correspondência eletr nica (anexo 5)

Parte II
Trabalho de Campo

Tendo em conta a aparente importância de atividades musicais envolvendo a comunidade surda, propus-me delinear e implementar um projeto que permitisse, de alguma forma, aproximar os surdos da música e a música dos surdos. Para isso, senti a necessidade de perceber o que tem sido feito neste âmbito e, não encontrando informação suficiente sobre projetos desta natureza na revisão bibliográfica, procurei fazer um levantamento de projetos musicais inclusivos envolvendo a comunidade surda ao nível nacional e internacional.

Assim, esta segunda parte do trabalho apresenta, primeiramente, um levantamento de projetos existentes, seguido da descrição de todo o processo de desenvolvimento e implementação do projeto *Vibração Comum*.

Levantamento de projetos musicais inclusivos

Em Portugal

Procurei fazer um levantamento de projetos musicais envolvendo a comunidade surda em Portugal contactando por correio eletrónico as escolas indicadas pela Direção Geral da Educação como Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos surdos²⁴, Associações de Surdos existentes no país e cujo endereço eletrónico estava disponível *online*, a Associação Portuguesa de Musicoterapia e algumas entidades que promovem projetos inclusivos, como a Casa da Música no Porto, por exemplo. Foram enviados um total de 40 *emails* – 20 para escolas, 16 para Associações de surdos e 4 para outras entidades – aos quais apenas obtive 6 respostas. Dessas 6 respostas, 4 apresentavam informações sobre projetos desta natureza e 2 não possuíam informação relevante sobre o tema. Avancei, então, com uma pesquisa recorrendo a conteúdos disponíveis na internet, procurando validar a informação recebida e averiguar a existência de outros projetos.

Neste processo identifiquei seis projetos diferentes:

- Em 2008/2009 a Casa da Música (Porto) desenvolveu um projeto musical em parceria com a Associação de Surdos do Porto com o objetivo de permitir a um

²⁴ Listas disponíveis em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/rede_esc.ref.surdos_net_jul2014.pdf e http://projetoredes.org/wp/?page_id=3170

grupo de indivíduos surdos sentir a música de uma forma mais intensa, não (só) através da audição, mas através de outros sentidos. Neste projeto participaram alunos surdos da E.B. 2,3 de Paranhos (agora E.B. 2,3 Eugénio de Andrade) que tiveram a oportunidade de explorar e tocar o Gamelão – instrumento musical coletivo, de origem indonésia, constituído por metalofones, xilofones, gongos e outras percussões. O projeto culminou com a participação num espetáculo na Casa da Música inserido na 3ª edição do *Ao Alcance de Todos - Música, Tecnologia e Necessidades Especiais*, em abril de 2009.²⁵

- O Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira, instituição de Referência para a Educação Bilingue de alunos surdos pertencente à Casa Pia de Lisboa, oferece como atividade de enriquecimento e apoio aos seus alunos a oficina *RitmoS*. Este projeto junta percussão e Língua Gestual Portuguesa e foi orientado, na sua génese, pelo grupo *Tocá Rufar*.²⁶
- O Projeto *Mãos que Cantam*, foi iniciado em 2010 e consistiu na criação de um coro de surdos composto por alunos da Licenciatura e Mestrado em Língua Gestual Portuguesa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica, que atuava “cantando” em Língua Gestual Portuguesa, juntamente com o Coro da respetiva universidade. Permitindo a integração de ouvintes e não ouvintes, simultaneamente, num mesmo coro, o projeto serviu, inicialmente, como plataforma de integração dos alunos surdos na universidade, no entanto, apoiado pelo programa PARTIS (Práticas Artísticas para a Inclusão Social) da Fundação Calouste Gulbenkian, o *Mãos que Cantam* ganhou autonomia tendo agora objetivos inclusivos e artísticos mais amplos.²⁷
- No ano letivo 2013/2014 foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas João de Araújo Correia (Peso da Régua) o projeto *Música para Todos os Sentidos*, dinamizado pelo professor Alberto Mendonça e que contou com a participação de

²⁵ Informação disponível em: http://www.asurdosporto.org.pt/images/CM_ASP.pdf;
<http://projetoredes.org/wp/?p=1509> e
<https://www.publico.pt/local-porto/jornal/os-surdos-tambem-podem-reagir-a-musica-294783>

²⁶ Informação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SSnv-cy6iAE>;
http://ouvir.pt/ouvir_site/wp-content/uploads/OfertaEucativaIJRP.pdf

²⁷ Informação disponível em:
<http://maosquecantam.org/>; http://www2.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_srv.asp?sspageID=3204&lang=1

alunos ouvintes, alunos surdos e de um aluno invisual, num total de 34 participantes. O projeto musical envolveu canto, Língua Gestual Portuguesa e diversos instrumentos: piano, flautas, pequenas percussões, guitarras e bateria. O projeto culminou com um recital que decorreu no Conservatório de Música de Vila Real e várias apresentações no próprio Agrupamento de Escolas.²⁸

- Em 2015 a Casa da Música (Porto) promoveu um projeto criativo conjunto que envolveu os formandos do X Curso de Formação de Animadores Musicais, elementos do grupo *A voz do corpo* e estudantes de Língua Gestual Portuguesa da Associação de Surdos de Apoio a Surdos de Matosinhos, sob orientação de Paul Griffiths e Pete Letanka. Tendo como inspiração L. v. Beethoven, o projeto procurou explorar a voz e o corpo, o som e o silêncio, resultando no espetáculo *Ludwig* que teve lugar na Casa da Música, inserido nos *Espetáculos Ao Alcance de Todos*, em maio e junho de 2015.²⁹
- O espetáculo *MUTE*, inserido na 16ª edição do Festival Internacional de Teatro de Rua de Santa Maria da Feira, *Imaginarius*, que decorreu em maio de 2016, envolveu o Ballet Contemporâneo do Norte, doze alunos surdos da EREBAS Feira (Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos da Feira) que participaram na performance através da dança, e o projeto musical Noiserv. *MUTE* pretendeu desafiar o público a refletir sobre a forma como os surdos “ouvem” oferecendo a experiência sensorial e o desconforto de uma surdez temporária com o objetivo de promover a consciência da diferença e a inclusão.³⁰

Embora não tenha procedido a um levantamento exaustivo, considero que o desequilíbrio entre o número de entidades que trabalha habitualmente com a comunidade surda e a quantidade de projetos identificados é revelador de um número reduzido de iniciativas desta natureza existentes em Portugal. No entanto, analisando espacial e

²⁸ Informação disponível em: http://www.rtp.pt/noticias/cultura/musica-para-todos-os-sentidos-junta-alunos-surdos-e-um-invisual-no-peso-da-regua_v736868 ; <http://portocanal.sapo.pt/noticia/25097/> ; <https://www.youtube.com/watch?v=eXUa2nNldfA> ; http://www.escolasjoaodearaujocorreia.com/index.php?option=com_content&view=section&id=11&Itemid=48

²⁹ Informação disponível em: http://www.casadamusica.com/pt/media/6678608/fs_ludwig_31mar_1abr_2_.pdf?lang=pt ; <http://www.casadamusica.com/pt/agenda/2015/03/31-marco-2015-ludwig/?lang=pt#tab=0>

³⁰ Informação disponível em: <http://www.imaginarius.pt/index.php?pg=artigo&id=100> ; <https://www.publico.pt/local/noticia/como-perceberia-o-que-e-a-musica-se-fosse-surte-o-mute-mostralha-como-1732465>

cronologicamente os projetos identificados, é possível verificar que são várias as entidades envolvidas, os projetos têm acontecido em diferentes pontos do país, as iniciativas expostas são todas relativamente recentes e duas delas apresentam mesmo um carácter contínuo, o que pode indicar um crescente interesse nesta temática em Portugal.

No Estrangeiro

Procurei também proceder ao levantamento de projetos existentes no estrangeiro e, para isso, contactei por correio eletrónico Escolas para Surdos um pouco por todo o mundo³¹, Associações de Surdos no estrangeiro³², Associações de Musicoterapia³³ e algumas organizações sem fins lucrativos que desenvolvem projetos inclusivos, enviando um total de aproximadamente 240 *emails*. Obtive 146 respostas iniciais sendo que uma grande maioria não tinha informação relevante, no entanto várias entidades me forneceram contactos que, achavam, poderiam ajudar, mostrando-se prestáveis e interessadas no tema. Procedi também a uma pesquisa recorrendo a conteúdos disponíveis na internet, procurando validar a informação recebida e averiguar a existência de outros projetos.

Do universo de respostas recolhidas e de projetos identificados, apresento uma seleção que, na minha opinião, permite ilustrar a diversidade de propostas existentes.

Reino Unido

No Reino Unido existe um número considerável de projetos musicais envolvendo a comunidade surda e a organização sem fins lucrativos *Music and the Deaf* fundada em 1988 por Paul Whittaker (músico surdo profundo), tem desempenhado um papel fundamental neste âmbito. A *Music and the Deaf* facilita o acesso de indivíduos surdos (de todas as idades) a projetos envolvendo música e a uma educação musical formal, trabalho que se tem revelado inovador e diferenciador. Os resultados obtidos têm sido surpreendentes, reconhecidos a nível internacional e os seus monitores orientam

³¹ Listas disponíveis em: <https://www.gallaudet.edu/clerc-center/info-to-go/national-resources-and-directories/schools-and-programs.html> ; <http://www.deafconnect.com/deaf/school.html>; https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_schools_for_the_deaf

³² Lista disponível em: <https://wfdeaf.org/membership/ordinary-members/list-of-members>

³³ Lista disponível em: <http://www.musictherapy.org/about/listserv/>

atualmente *workshops* e seminários por todo o mundo, partilhando a sua experiência e estabelecendo parcerias. Além de *workshops* em escolas comunitárias (para surdos), formação de professores, aulas instrumentais e conferências, a *Music and the Deaf* tem procurado criar e manter projetos musicais que envolvam performance tais como:

- *Deaf Youth Orchestra project* – uma orquestra composta apenas por instrumentistas surdos;
- *The 4ORTE Ensemble* – um quarteto composto por Danny Lane (piano), Ruth Montgomery (flauta), Sean Chandler (corneta) e Eloise Garland (soprano), todos músicos profissionais surdos;
- Projeto *FREQUALISE* – que engloba composição, performance e partilha musical utilizando ferramentas tecnológicas.³⁴

A Universidade de Southampton, Reino Unido, tem desenvolvido nos últimos anos investigações interdisciplinares com o objetivo de tornar possível a percepção (e a produção) musical a indivíduos surdos portadores de implantes cocleares, uma vez que os implantes cocleares disponibilizados hoje em dia estão preparados para facilitar a percepção vocal falada, mas não a percepção musical. Neste âmbito, têm em execução diversos projetos tais como o *AHRC Compositions for Cochlear Implantees*, por exemplo, projeto que pretende explorar que aspetos musicais podem ser apreciados por indivíduos com implantes cocleares com o objetivo de desenvolver composições musicais específicas para estes indivíduos, assim como reportório musical que facilite a sua (re)habilitação auditiva.³⁵

Também no Reino Unido a *BBC National Orchestra of Wales* promoveu em 2013 *workshops* com crianças surdas de escolas locais e concebeu um concerto especificamente pensado para elas, permitindo a exploração do som e a descoberta da música. No concerto a orquestra sinfónica convidou os alunos surdos a sentarem-se entre os instrumentistas, permitindo que colocassem as mãos nos instrumentos para melhor sentirem as vibrações.³⁶

³⁴ Informação disponível em: <http://www.matd.org.uk>

³⁵ Informação disponível em: <http://www.southampton.ac.uk/mfg/current-projects/index.page>

³⁶ Informação disponível em: <http://www.bbc.com/news/uk-wales-21610194>

Áustria

Na Áustria as escolas especializadas no ensino de surdos colaboram com o *Rhythmisch Musikalische Erziehung*, projeto musical baseado na pedagogia de Émile Jaques-Dalcroze que trabalha, na sua essência, a relação entre o movimento, a música e a linguagem, promovendo atividades que desenvolvam, entre outros aspetos, a reação a estímulos musicais através do movimento, a coordenação motora, a criatividade e a expressão pela música.³⁷

Estados Unidos

Em 1991 um estudo realizado por Darrow e Gfeller (1991) a noventa e seis programas educativos direcionados a alunos surdos nos Estados Unidos concluiu que mais de metade dos alunos abrangidos assistiam a aulas de música regulares. Embora muitas das atividades promovidas por instituições especializadas no ensino de surdos se enquadrem no âmbito da musicoterapia e tenham como objetivo facilitar a comunicação oral, existem escolas e organizações que promovem atividades musicais inclusivas cujo principal objetivo é o prazer e a fruição musical.

Na *Christian School and Chapel for the Deaf* em Porto Rico, além dos alunos surdos terem acesso a aulas particulares de instrumento (violino, guitarra, piano e flauta), todos participam em *ensembles* de *handbells*. A escola criou também, recentemente, um coro de *handbells* específico para adultos surdos procurando incluir estas pessoas da comunidade em atividades musicais.³⁸

A *Trenton Community Music School*, em New Jersey, promove há mais de quinze anos o projeto *Music for the Very Young: Music, Movement and Literacy* que desenvolve atividades orientadas por professores especializados, em várias escolas públicas, com alunos em idade pré escolar. O projeto tem como objetivos desenvolver competências básicas ao

³⁷ Informação cedida por correspondência eletrónica (anexo 5); <https://www.youtube.com/watch?v=JJX-nGu8TN8>; <http://www.rhythmik.de/Rhythmik/Rhythmik.html>

³⁸ Informação cedida por correspondência eletrónica (anexo 5); <http://cscdluquillo.com/>; <https://www.youtube.com/watch?v=yIpf7o7b0qs>; <https://www.youtube.com/watch?v=0bjEHNOeZto>

nível musical, social e da linguagem, mas também envolver as respectivas famílias em atividades musicais intergeracionais. Desde 2006 que o programa foi implementado, também, numa escola especializada em ensino de surdos, a *Marie H. Katzenbach School for the Deaf*, obtendo ótimos resultados e justificando a manutenção do projeto.³⁹

Os “coros” em que os participantes “cantam” em Língua Gestual (Americana) versões de músicas adaptadas e “coreografadas” para que o resultado final esteja em perfeita coordenação com a versão audível (*Sign Music*) parecem ser uma das atividades envolvendo alunos surdos com mais implementação nas escolas especializadas. A comunidade surda evidencia apreciar esta forma de experienciar a música com o auxílio visual e, por isso, a organização sem fins lucrativos *The Deaf Professional Arts Network (D-PAN)*, fundada com o objetivo de tornar a música acessível à comunidade surda, tem investido, desde 2006, na criação de vídeos musicais de qualidade profissional em Língua Gestual Americana. A organização é responsável pela *D-PAN.tv*, canal exclusivamente em Língua Gestual Americana e que possui uma secção exclusivamente direcionada a vídeos musicais.⁴⁰

A companhia teatral *Deaf West* foi fundada na Califórnia no início da década de 1990 com o objetivo de tornar produções teatrais acessíveis à comunidade surda através da Língua Gestual Americana. Em 2015 a companhia produziu uma versão do musical *Spring Awakening*, em que cada personagem foi desempenhada por dois atores: um surdo que representou em Língua Gestual Americana, e um ouvinte que “emprestou” a sua voz para enfatizar e tornar acessível o espetáculo a ouvintes. O resultado auditivo foi muito semelhante ao original, no entanto críticas jornalísticas louvaram o projeto afirmando que foi uma experiência ímpar (também para ouvintes), com uma componente visual marcante que se assemelhou a um bailado. A produção esteve em exibição na *Broadway*, ganhou seis dos dezasseis Ovation Awards para que estava nomeada e foi igualmente nomeada para um Tony Award.⁴¹

Em março de 2016 o DJ Martin Garrix proporcionou uma experiência “extrassensorial” a surdos, em Miami, ao idealizar um espetáculo exclusivamente pensado para este público intitulado *Music Lifts You Up*. O concerto decorreu numa sala especialmente construída para o efeito, contou com colunas extremamente potentes, plataformas amplificadoras da

³⁹ Informação cedida por correspondência eletrónica (anexo 5); <http://www.trentoncommunitymusic.org/>

⁴⁰ Informação disponível em: <http://d-pan.org/our-mission/>; <https://dpan.tv/series/asl-music-videos>;

⁴¹ Informação disponível em: <http://www.deafwest.org/>; <http://deadline.com/2016/06/deaf-west-spring-awakening-david-kurs-q-and-a-1201767522/?platform=hootsuite>

vibração e efeitos visuais – tudo pensado de forma a maximizar a experiência musical dos surdos. Também o repertório foi escolhido por Garrix tendo em conta as suas características sonoras e a vibração resultante. O *feedback* do público não podia ser mais positivo.⁴²

Brasil

A banda *Ab'surdos* reúne estudantes surdos e ouvintes do *Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli* em Uberlândia, Minas Gerais, que tocam, entre outros, instrumentos de percussão, guitarras e contrabaixo, acompanhando com canto e contando com intervenções em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Todos os alunos (surdos e ouvintes) contam com uma oferta curricular variada e composta por aulas como musicalização, dança ou canto coral, entre outras.⁴³

Surdodum é um projeto que surgiu em 1994, em Brasília, com o objetivo de proporcionar a indivíduos surdos a oportunidade de inclusão sociocultural através da participação numa banda tocando instrumentos de percussão. O projeto conta com a participação de músicos ouvintes, enquanto voluntários, e já foi distinguido com vários prémios.⁴⁴

Com o mesmo objetivo e características semelhantes existe também a *Banda Batuqueiros do Silêncio*, projeto musical de performance percussiva que reúne surdos totais e parciais oriundos de vários bairros da cidade do Recife. Neste projeto são utilizadas sequências de luzes enquanto estímulo visual, facilitando aos membros do grupo a perceção da pulsação e de diferentes padrões rítmicos.⁴⁵

⁴² Informação disponível em: <http://www.craveonline.com/music/965821-video-ultra-music-festival-martin-garrix-music-lifts-you-up>

⁴³ Informação disponível em: <https://culturasurda.net/2015/02/24/banda-absurdos/> ; <http://www.conservatoriouberlandia.com.br/vdeos> ; <http://www.correiodeuberlandia.com.br/blogs/atadiaria/conservatorio-de-musica-garante-inclusao-em-uberlandia/>; <http://close.com.br/uberlandiadeontemesempre/a-banda-absurdos/>

⁴⁴ Informação disponível em: <https://www.facebook.com/Surdodum/>; <https://culturasurda.net/2012/09/01/banda-surdodum/>; <https://www.youtube.com/watch?v=PepKYqIH5CE>

⁴⁵ Informação disponível em: <http://batuqueirosdosilencio.blogspot.pt/>; <https://www.youtube.com/watch?v=pJkuBvslTm0>

Internacional

A *Mahler Chamber Orchestra* (MCO), orquestra fundada em 1997 e assumidamente internacional, composta por quarenta e cinco membros oriundos de vinte países diferentes, desenvolveu um programa educacional intitulado *Feel the Music* que ganhou o prêmio *European Education Programme of the Year 2014*, atribuído pela *European Cultural Brand Award*. Com o objetivo de proporcionar experiências musicais a crianças surdas, o projeto tem sido implementado em cidades de todo o mundo e consiste numa interação entre os músicos da orquestra e crianças surdas através de *workshops* dinamizados em escolas locais que culminam com uma visita a uma sala de concertos onde assistem a um ensaio da orquestra e, posteriormente, a um concerto especificamente preparado para elas.⁴⁶

⁴⁶ Informação disponível em: <http://mahlerchamber.com/news/mco-wins-cultural-brand-award>;
<http://mahlerchamber.com/news/feel-the-music-in-macao>

Projeto

Introdução

Face a tudo o que foi exposto anteriormente, propus-me delinear e implementar um projeto que permitisse, de alguma forma, aproximar os surdos da música e a música dos surdos. Para isso, entrei em contacto com diversas entidades que estão envolvidas com a comunidade surda na região do Grande Porto obtendo um parecer positivo por parte da E.B. 2,3 Eugénio de Andrade, em Paranhos, Porto, na pessoa da professora de ensino especial Olinda Cardoso.

A E.B. 2,3 Eugénio de Andrade acolhe, há mais de trinta anos, alunos surdos e/ou com necessidades educativas especiais encaminhados de outros estabelecimentos de ensino, assumindo-se como uma escola inclusiva. É considerada escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos (Português e Língua Gestual Portuguesa) tendo a funcionar no ano letivo 2015/2016 três turmas do 2º ciclo, três turmas do 3º ciclo e uma turma de Curso de Educação e Formação (CEF), especificamente destinadas a este fim⁴⁷. Nesta instituição trabalha a professora de ensino especial Olinda Cardoso, responsável há vários anos por diversos projetos multidisciplinares envolvendo os alunos surdos e que, quando abordada sobre a minha intenção, se disponibilizou de imediato para colaborar uma vez que não existia, à data, nenhuma oferta educativa que envolvesse musicalmente a comunidade surda da escola.

Reuni, então, com a professora Olinda e em conjunto chegámos à conclusão de que o projeto que viesse a ser desenvolvido teria de ser pontual, contando apenas com uma ou duas sessões, devido a algumas condicionantes. Por um lado, a carga horária dos alunos surdos era bastante preenchida devido aos apoios específicos e a alguns projetos inclusivos em que se encontravam envolvidos, o que inviabilizava um trabalho contínuo da minha parte. Por outro lado, qualquer atividade desenvolvida teria de acontecer, obrigatoriamente, em horário letivo uma vez que alguns alunos não eram residentes no Grande Porto e, por isso, tinham de percorrer longas distâncias diariamente, recorrendo a

⁴⁷ Informação disponível no site do Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade, consultado em maio de 2016: http://193.236.39.165/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=55

táxis ou autocarros específicos, o que impedia a sua permanência na escola depois das aulas. Face a estes factos, e analisando várias possibilidades, a professora Olinda prontificou-se a ceder, pontualmente, o seu tempo de aula com uma turma do 9º ano (9ºS), que poderia estender-se até cerca de noventa minutos ao final da tarde de quinta-feira. Neste horário eu poderia contar com sete a dez alunos, todos surdos profundos, sendo que alguns possuíam implantes cocleares ou próteses auditivas retro auriculares e, por isso, poderiam apresentar resíduos auditivos.

Enquanto professora de Formação Musical senti, desde o início, vontade de envolver os meus alunos neste projeto por considerar uma oportunidade única de lhes proporcionar, também a eles, uma experiência musical diferente, com um público improvável, e motivar a reflexão sobre o papel da música e o seu papel enquanto músicos, o que se tornou possível graças à proximidade da E.B. 2,3 Eugénio de Andrade com a Academia de Música de Costa Cabral, onde leciono. Assim, convidei alguns dos meus alunos instrumentistas do Curso Profissional de Música da referida Academia para participarem no projeto e, apesar da estranheza inicial e das dúvidas que foram surgindo associadas ao paradoxo de tocar música para indivíduos surdos, o feedback não poderia ter sido mais positivo.

Pensando num projeto musical especificamente pontual, no público-alvo que havia determinado com a professora Olinda e nos instrumentistas que tinha à disposição, idealizei uma atividade que permitisse aos alunos do 9ºS conhecerem, sentirem e, eventualmente, ouvirem instrumentos musicais acústicos ao vivo. O objetivo não era fazermos música em conjunto ou explorarmos o potencial musical de cada um, mas proporcionar aos alunos surdos uma experiência sonora multissensorial: a indagação da parte “audível” do som recorrendo a alguns instrumentos de sopro e percussão, assim como a sua exploração tátil, sensitiva e visual.

Uma vez que a primeira atividade de aproximação ao som e aos instrumentos musicais superou todas as expectativas – as minhas, as dos instrumentistas, as da professora Olinda e, acima de tudo, as dos próprios alunos surdos – avancei para uma segunda atividade tendo como objetivo criar um momento musical especificamente pensado para aquele grupo de alunos do 9ºS da E.B. 2,3 Eugénio de Andrade. Para isso, trabalhei em conjunto com alguns dos meus alunos – dois tubistas, dois percussionistas e um aspirante a compositor – no sentido de criar uma pequena peça para duas tubas e percussão que explorasse ao máximo a percepção auditiva e vibratória que os alunos surdos tinham destes

instrumentos, já que tinham sido os mais “audíveis” para a maioria dos alunos surdos na primeira atividade.

Calendarização

Comecei por procurar uma instituição com a qual pudesse trabalhar em setembro de 2015, enquanto procedia à análise de material bibliográfico sobre o tema e ao levantamento de projetos existentes, e obtive parecer positivo por parte da E.B. 2,3 Eugénio de Andrade em novembro. Nesse mesmo mês, reuni com a professora Olinda para verificar a viabilidade do projeto e delinear estratégias, tomando conhecimento das condicionantes já descritas e optando por uma intervenção pontual que consistiu numa primeira atividade. Os resultados obtidos nessa primeira atividade justificaram a realização de uma segunda atividade.

A calendarização das duas sessões esteve dependente dos planos anuais de atividades das duas instituições envolvidas – E. B. 2,3 Eugénio de Andrade e Academia de Música de Costa Cabral – da planificação das aulas da professora Olinda, de forma a não interferir com nenhum projeto em fase de concretização, e do período específico de avaliação vocacional dos alunos do Curso Profissional da Música, pelo que a definição de dias concretos só foi possível com pouca antecedência, cerca de duas semanas antes de cada uma das atividades. As sessões tiveram lugar a dezoito de fevereiro de 2016 e a dezanove de maio de 2016, respetivamente, na sala de música da E. B. 2,3 Eugénio de Andrade e foram antecedidas por vários encontros preparatórios com os meus alunos instrumentistas, na Academia de Música de Costa Cabral.

Metodologia

Tendo em conta a natureza prática e exploratória do projeto, que dependia de uma interação musical entre indivíduos e visava observar e refletir sobre essa mesma interação e as suas possíveis consequências, tornou-se claro que a análise de conteúdo de cariz qualitativo seria a metodologia mais indicada neste caso uma vez que, segundo Silva et al. (2005):

“Visando compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para os indivíduos, em situações particulares, utiliza-se a pesquisa qualitativa.” (p.71)

Enquanto numa abordagem quantitativa o raciocínio lógico e dedutivo parece ser aquele que predomina, definindo à partida objetivos específicos, explícitos e precisos, almejando a verificação de hipóteses; no paradigma qualitativo, porém, não é tão comum partir-se de uma teoria pré formulada com o intuito de ser testada ou provada em campo mas, pelo contrário, predomina um processo indutivo de pesquisa, em permanente construção, e em que a definição de objetivos, pelo menos em parte, pode ocorrer ao longo do processo, delineando-se à medida que a investigação avança (Creswell, 1994, p.6; Moraes, 1999). Este aspeto, em particular, foi possível constatar neste projeto que se foi delineando e ganhando forma ao longo do tempo, dependendo inevitavelmente do envolvimento e da resposta de todos os intervenientes.

A análise de conteúdo, por sua vez, parece apresentar-se como um processo de pesquisa extremamente versátil. Consiste, como o nome indica, e segundo a perspetiva de Bardin (2009), na análise de conteúdo verbal ou não verbal de documentos tão variados como cartas, relatos autobiográficos, gravações, entrevistas, diários pessoais, fotografias ou vídeos, entre outros; originando descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, com o objetivo de reinterpretar as mensagens e compreender o seu significado, indo além de uma leitura comum e superficial. Constitui por isso, segundo Moraes (1999), não só uma técnica de análise de dados, mas uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, pode ser aplicada tanto numa pesquisa quantitativa como numa investigação qualitativa, porém, se na primeira a informação procurada é a frequência numérica com que surgem certas características do conteúdo nos documentos recolhidos; na segunda procura-se analisar a presença ou ausência de certas características de conteúdo consideradas relevantes num conjunto de mensagens selecionadas. Devido a esta dupla possibilidade de abordagem da análise de conteúdo, Moraes (1999) reconhece que, ao longo do tempo:

“A análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade”, no entanto, “têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados

dos fenómenos que se propõe a investigar” uma vez que “em qualquer de suas abordagens [a análise de conteúdo] fornece informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja ele linguista, psicólogo, sociólogo, educador, crítico literário, historiador ou outro.”

Parece no entanto consensual que as mensagens, ao serem recolhidas, se encontram em estado bruto, necessitando de um trabalho de “processamento” de forma a facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo (Bardin, 2009; Laville e Dionne, 1999; Moraes, 1999). Assim, segundo Bardin (2009), o processo de análise de conteúdo pode generalizar-se em três fases: a pré-análise do material, a sua exploração, e o tratamento dos resultados, fase esta que procura tornar significativa e válida a informação recolhida e selecionada.

Este tratamento dos resultados, no entanto, parece depender de vários fatores, fazendo com que a atribuição de significado e valor na interpretação da mensagem não seja objetiva. Um desses fatores, segundo Moraes (1999) é o envolvimento do próprio pesquisador que, segundo o autor, interpretará inevitavelmente os dados disponíveis segundo a sua perspetiva pessoal:

“Não é possível uma leitura neutra. Toda a leitura se constitui numa interpretação.”

Este envolvimento do pesquisador, em investigações de natureza qualitativa, traduz-se frequentemente (mas não exclusivamente) numa interação efetiva enquanto observador participante (Kawulich, 2005). Esta “observação”, no âmbito das ciências sociais e segundo Marshall e Rossman (citados em Kawulich, 2005), corresponde a uma descrição sistemática de eventos e/ou comportamentos da amostra social escolhida para um estudo. Esta descrição pode ser resultante de observação ativa, entrevistas, diários, ou outros documentos que advenham de uma participação/interação do investigador com a comunidade objeto de estudo e permitam descrever, reportar e, posteriormente, analisar o que foi observado (Kawulich, 2005). As tentativas de definição de observador participante são inúmeras mas parecem, no seu âmago, consensuais, enfatizando a importância da documentação resultante da experiência pessoal e subjetiva do observador, e validando a sua utilização como matéria-prima que pode ser recolhida e, posteriormente, alvo de tratamento e interpretação. No entanto, segundo DeWalt e DeWalt (citados em Kawulich, 2005) para que seja produtiva e construtiva, a observação participante deve caracterizar-

se por uma atitude aberta a novas experiências e ao inesperado, que reflita um profundo interesse em aprender, isenta de crítica, consciente da probabilidade de surgir algum tipo de choque cultural e preparada para detetar e ultrapassar erros que venham a ser cometidos ao longo do processo.

No projeto aqui relatado considero que não só adotei uma posição de observadora participante, envolvendo-me ativamente nas atividades e interagindo com todos os outros intervenientes, como desempenhei o papel de orientadora dessas mesmas atividades. Neste contexto, procedi à recolha de dados através da captação de imagens durante as atividades, solicitei reflexões livremente redigidas a alguns participantes no projeto, recolhi informações, opiniões e reações em conversas informais e procedi a uma observação direta, atenta e reflexiva que resultou na redação de um Diário de Bordo onde foi registado, de forma detalhada, todo o processo. Este conjunto de documentos (que se encontra em anexo) foi, depois, alvo de uma análise reflexiva exaustiva, na qual cruzei as minhas impressões recolhidas no Diário de Bordo com a restante documentação disponível, tentando verificar a pertinência, aceitação e importância do projeto para os envolvidos.

Importa referir, no entanto, que na primeira atividade realizada, aquando da “audição” de diversos instrumentos musicais, procedi também a uma recolha de dados de natureza quantitativa, através de um inquérito de escolha múltipla, com o objetivo de verificar de forma (tanto quanto possível) objetiva os instrumentos que eram mais percecionados e apreciados.

Descrição das Atividades

Atividade 1 - Exploração do som e da vibração

A minha ideia inicial era delinear e implementar um projeto que permitisse a indivíduos surdos o contacto direto com instrumentos acústicos, a exploração do som e da sua vibração, e a vivência musical ao vivo procurando, de alguma forma, aproximar os surdos da música e a música dos surdos. Com estes objetivos definidos, estruturei e implementei uma atividade envolvendo seis instrumentistas de sopro e um percussionista.

Todo o processo começou com um trabalho reflexivo preparatório, reuniões e contactos com a professora de Ensino Especial da E.B. 2,3 Eugénio de Andrade, Olinda Cardoso, e algumas sessões preliminares com os alunos do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral. As várias etapas percorridas até à implementação da atividade estão exaustivamente descritas no Diário de Bordo⁴⁸ e que traduz algumas das preocupações e cuidados que pautaram as minhas decisões. Procurei, por exemplo, minimizar a necessidade de comunicação oral com os alunos, pois estaria dependente de uma intérprete e isso poderia tornar a experiência menos envolvente e mais impessoal. Um outro aspeto que tive em consideração foi o facto de alguns aparelhos auditivos, como implantes cocleares ou próteses auditivas, serem extremamente sensíveis a determinadas frequências e/ou intensidades sonoras, podendo originar ruídos e distorção do som que, por sua vez, provocam desconforto ou até dor. Por este motivo, optei por não usar o flautim, dada a natureza do seu registo, e tentei preparar os instrumentistas para esta realidade procurando que se mantivessem atentos a reações menos agradáveis por parte dos alunos surdos e soubessem reagir no sentido de minimizar possíveis desconfortos.

A atividade foi realizada no dia dezoito de fevereiro de 2016, entre as 16h e as 18h (aproximadamente) na sala de música da E. B. 2,3 Eugénio de Andrade e contou com a presença de sete alunos surdos do 9ºS dessa mesma escola. Além destes sete alunos estiveram presentes mais dois, também surdos, a pedido da professora Olinda, mas apenas em parte do tempo. A atividade foi orientada por mim e por oito alunos do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral (seis instrumentistas de sopro, um percussionista e uma aluna finalista que quis participar no projeto no âmbito da sua Prova de Aptidão Profissional). Contámos ainda com a presença da própria professora Olinda (de Ensino Especial), de uma professora de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e de duas intérpretes de LGP.

Começámos, então, por nos apresentarmos de forma muito sucinta e explicamos o que pretendíamos com a atividade, sempre com o auxílio de uma das intérpretes de LGP. Avançámos, logo de seguida, para a apresentação “sonora” dos instrumentos, individualmente. Não nos interessava, neste contexto, abordar as características físicas ou particularidades de cada instrumento, mas explorar todo o seu âmbito sonoro para que os alunos pudessem verificar se o “ouviam”, sentiam ou percecionavam de alguma forma e em algum registo específico uma vez que, como exposto no enquadramento teórico,

⁴⁸ Anexo 4

existem diferentes tipos e graus de surdez e, apesar de apresentarem limitações ao nível da audição, os surdos poderão possuir resíduos auditivos em frequências específicas ou quando expostos a grandes intensidades sonoras. A ordem escolhida para a apresentação sonora dos instrumentos foi: flauta, clarinete, saxofone alto, trompete, trompa, tuba e *cajón*. Tentámos desta forma – de acordo com a nossa percepção de ouvintes e, por isso, pouco rigorosa – que se apresentassem primeiro os instrumentos que, aparentemente, transmitem menos vibração e se fosse crescendo em intensidade vibratória ao longo da atividade. Repetimos, então, o mesmo procedimento, mas pedimos aos alunos que segurassem um balão entre as mãos e, depois, que sentissem diretamente a vibração dos instrumentos recorrendo ao tato. Estas estratégias parecem amplificar e facilitar a percepção das vibrações⁴⁹ e foram utilizadas com o objetivo de potenciar a “audição” dos alunos surdos uma vez que a mesma parece estar relacionada com a percepção vibratória do som⁵⁰.

Sendo a vibração originada por um instrumento a solo diferente da vibração que resulta de um *ensemble*, pareceu-me pertinente que os alunos surdos experimentassem, também, a segunda possibilidade pois mesmo que não conseguissem “ouvir” os instrumentos individualmente, poderiam de alguma forma “percecionar” música quando tocada em conjunto. Assim, depois da apresentação sonora dos instrumentos musicais a solo, foram apresentados dois excertos tocados em *ensemble*. Pretendia, no entanto, que o leque de experiências auditivas propostas aos alunos surdos fosse o mais abrangente possível e, para o efeito, foram utilizados dois excertos contrastantes: parte do *Kyrie* da Missa de Notre Dame de Machaut e o tema *Parabéns a Você*. O *Kyrie* foi utilizado por ser um excerto mais estático do ponto de vista rítmico, enfatizando a questão sensitiva da harmonia, enquanto o tema *Parabéns a Você* tinha um duplo propósito: por um lado, propor uma experiência auditiva instintivamente mais rítmica e dinâmica e, por outro lado, verificar se apesar da surdez algum aluno conseguia reconhecer uma melodia que faz parte do universo coletivo dos ouvintes, uma vez que alguns indivíduos surdos parecem capazes de percecionar contornos rítmicos e até melódicos.⁵¹ Os alunos ouviram duas vezes cada excerto mantendo as estratégias já adotadas anteriormente: primeiro recorrendo apenas à audição/percepção e, depois, utilizando balões e o toque direto nos instrumentos como “amplificadores” de reverberação.

⁴⁹ Ver enquadramento teórico

⁵⁰ Idem

⁵¹ Idem

Foi pedido aos alunos surdos que ao longo da atividade acima descrita fossem respondendo a um questionário de escolha múltipla⁵² que me permitisse recolher dados sobre a sua experiência individual: que instrumento(s) e/ou excerto(s) ouviram/sentiram/gostaram mais e se a utilização do balão e a possibilidade de estar em contacto físico com o(s) instrumento(s) facilitou/melhorou a experiência auditiva. O questionário serviu também para os alunos registarem se reconheceram ou não a melodia do tema *Parabéns a Você*. Os dados recolhidos nestes inquéritos⁵³ revelaram que todos os alunos conseguiram “ouvir” pelo menos dois dos instrumentos apresentados – a tuba e o *cajón* – mesmo que de formas e intensidades diferentes, e cinco dos sete alunos disseram reconhecer a melodia dos *Parabéns* quando o excerto foi tocado pelo *ensemble*. A “audição”, no sentido literal do termo, não parece ter melhorado significativamente com o uso do balão ou o contacto físico com o instrumento, no entanto, apesar de não “ouvirem” mais, os alunos pareceram apreciar mais a experiência sensitiva/auditiva quando utilizaram as estratégias acima referidas como amplificadoras da percepção sensitiva e vibratória, principalmente os alunos com uma maior restrição auditiva - como o Flávio (aluno 1) ou a Michaela (aluna 4). Através da análise dos inquéritos foi também possível constatar que mesmo quando os alunos admitiam não ouvir nem sentir de forma relevante um determinado instrumento, indicavam gostar “parcialmente” ou mesmo “muito” desse mesmo instrumento.

A aluna do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral que se encontrava a participar no projeto no âmbito da sua Prova de Aptidão Profissional mostrou interesse em proporcionar um momento musical em que os alunos surdos pudessem participar ativamente, acompanhando o *ensemble* com instrumentos de percussão. Pareceu-me adequado e exequível e, para este fim, achámos que se deveria escolher um terceiro tema, relativamente curto, que possibilitasse explorar alguns contrastes de dinâmica, timbre, e que mantivesse a intervenção dos alunos surdos interessante. A aluna propôs um arranjo da abertura da *5ª Sinfonia* de Beethoven e, refletindo sobre que instrumentos de percussão deveríamos usar tendo em conta a facilidade com que se tocam, a possibilidade de transporte e a quantidade de vibração que passa de cada um deles para as mãos ao tocar, chegámos à conclusão de que o *shaker* e as soalhas pareciam os mais adequados. Por fim, estruturámos como poderiam os alunos surdos intervir ritmicamente, deixando a atividade pronta a ser implementada. Concordámos, no

⁵² Anexo 1

⁵³ Anexo 2

entanto, que a sua realização estaria dependente do tempo disponível e da receptividade e interação dos alunos surdos ao longo da sessão. O interesse e envolvimento demonstrado pelos alunos do 9ºS durante a atividade superou as nossas expectativas e, quando questionados, mostraram-se igualmente entusiasmados com a possibilidade de participar ativamente num momento musical, mesmo já passando da hora prevista para terminar, o que justificou a sua realização. Dirigi, então, a sua participação musical que foi animada e prazerosa, resultando num momento descontraído e cúmplice.

Antes de darmos por terminada a sessão os alunos quiseram agradecer-nos e aproveitámos para colocar algumas questões rápidas sobre o que experienciaram e sobre a sua relação com a música recolhendo, desta forma, alguns dados importantes para uma reflexão mais fundamentada.

Nesta sessão, além dos inquéritos sobre a perceção e apreciação dos alunos surdos relativamente aos diferentes instrumentos/excertos musicais, foram recolhidos dados em vídeo⁵⁴ correspondentes às reações dos alunos surdos em vários momentos da atividade, ao diálogo final com eles e ao testemunho da professora Olinda. Foi ainda pedida uma reflexão por escrito aos instrumentistas intervenientes sobre as suas expectativas iniciais, a sua participação e o balanço da experiência⁵⁵.

Atividade 2 - Performance

Dias depois da primeira atividade foi-me transmitido pela professora Olinda que os alunos surdos tinham gostado muito e se mostraram interessados em repetir a experiência, o que motivou a estruturação de uma segunda sessão. Para esta segunda interação, no entanto, eu já contava com os dados recolhidos na primeira atividade e que revelaram que os alunos surdos não só gostaram muito do que experienciaram, como preferiram “ouvir” a participar musical e ativamente. Um outro aspeto relevante foi a análise dos instrumentos mais “audíveis” para aquele grupo de alunos e aos quais reagiram mais emotivamente, sendo que a tuba e a percussão foram os mais consensuais. Também foi possível observar que em vários casos, principalmente nos alunos com surdez mais profunda e sem resíduos

⁵⁴ Anexos em DVD

⁵⁵ Anexo 3

auditivos, a experiência auditiva/vibratória melhorou quando auxiliada pelo tato, quer através do contacto físico com os instrumentos, quer recorrendo aos balões⁵⁶. Partindo, por isso, destas informações, avancei com a idealização e estruturação de uma segunda atividade tendo como objetivo criar um momento musical especificamente pensado para aquele grupo de alunos do 9ºS da E.B. 2,3 Eugénio de Andrade.

Todo o processo envolveu, uma vez mais, um trabalho reflexivo preparatório, reuniões e contactos com o meu orientador, professor Paulo Rodrigues, e com a professora de Ensino Especial Olinda Cardoso; e algumas sessões preliminares com alunos do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral. As várias etapas percorridas até à implementação da atividade estão igualmente descritas no Diário de Bordo⁵⁷ que contém as reflexões que pautaram as minhas decisões.

Convidei para o desenvolvimento desta segunda atividade alguns tubistas e percussionistas, alunos do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral, obtendo de imediato respostas positivas. Originalmente pretendia manter o tubista e o percussionista que tinham participado na atividade anterior, de forma a dar continuidade à sua experiência, mas o percussionista não estava disponível nas datas propostas devido a atividades letivas já agendadas e, por isso, recorri a outros alunos que me tinham procurado depois da primeira sessão, mostrando interesse em participar em atividades futuras. Também um aluno finalista e que pretendia ingressar no curso superior de Composição revelou vontade de se envolver na conceção da atividade, participando ativamente em todo o processo. Reuni, assim, um grupo de trabalho que contou com dois tubistas, dois percussionistas e um aspirante a compositor.

A nossa primeira sessão de trabalho consistiu na exploração da vibração resultante de alguns instrumentos de percussão e das tubas, procurando definir o “material sonoro” que melhor poderia servir o nosso propósito de criar um momento musical “audível” para o grupo de alunos surdos:

“Começámos por explorar os instrumentos de percussão que tínhamos à disposição pensando no universo do surdo, em vez do ouvinte. Para isso usamos balões de diferentes tamanhos que nos permitissem ter uma perceção mais aproximada dos sons que vibram de

⁵⁶ Anexos 1 e 2

⁵⁷ Anexo 4

forma mais intensa, provocando mais reverberações no meio ambiente e apresentando, aparentemente, potencial para vir a ser percebidos de forma mais clara e ativa pelo público não ouvinte (...). Continuamos o nosso trabalho de pesquisa, desta vez utilizando as tubas, primeiro de forma a identificar as notas isoladas que provocavam mais vibrações no espaço envolvente e, depois, as notas que em conjunto, tocadas em simultâneo pelas duas tubas, provocavam o mesmo efeito. (...) Também experimentamos diferentes dinâmicas e constatamos que alternar a dinâmica das notas provocava uma sensação poderosa nos balões (...) pelo que concordamos em usar este aspeto também.” (Diário de Bordo, 19/05/2016)⁵⁸

Definido o material sonoro que queríamos utilizar, achámos que faria mais sentido a elaboração conjunta de um “guião” que nos pudesse orientar na apresentação ao vivo, em vez de avançar com uma composição, por escrito. Assim, criámos uma estrutura condutora mas simultaneamente plástica, que permitia aos músicos comunicar entre si, observar a reação do público, e admitia, à partida, adequações em tempo real que pudessem resultar dessa proximidade e interação⁵⁹. O “guião” definia que a performance teria início com o gongo, o qual daria lugar às tubas que tocariam lentamente determinadas notas previamente definidas e que nos pareciam ricas do ponto de vista vibratório. Depois, enquanto as tubas se extinguíam, entraria a percussão, de forma crescente de intensidade e textura rítmica, culminando com um “diálogo” entre instrumentos de percussão e alternando entre dois padrões rítmicos. As tubas juntar-se-iam, então, de novo mas desta vez explorando o som de forma mais dinâmica e rítmica. Por fim os instrumentos procederiam a uma inversão do que se havia verificado no início: a percussão desapareceria, as tubas explorariam notas mais estáticas e a apresentação terminaria com o gongo.

A segunda atividade prática resultante deste processo preparatório aconteceu no dia dezanove de maio de 2016, entre as 17h e as 18h15 (aproximadamente) na sala de música da E.B. 2,3 Eugénio de Andrade e contou com a presença de alguns alunos ouvintes do 2º ciclo (5º e 6º anos) que frequentavam, àquela hora, uma Oficina de Música e cuja professora de Educação Musical achou que beneficiariam em assistir à sessão. A professora e os alunos juntaram-se, então, a nós, ocupando um lugar mais reservado na

⁵⁸ Anexo 4

⁵⁹ O “guião” encontra-se no Diário de Bordo de 18/5/2016, anexo 4

sala e que não interferisse com o desenrolar da atividade planeada. Contámos ainda com a presença da professora Olinda (de Ensino Especial), de uma professora de LGP e de duas intérpretes de LGP.

Preparámos a sala colocando uma manta no centro e balões de vários tamanhos e espessuras que os alunos pudessem usar como amplificadores da vibração. Em cada um dos lados da manta sentaram-se os quatro instrumentistas, tubas frente a frente e percussionistas frente a frente, facilitando a imersão dos alunos surdos no som resultante do *ensemble*.

Os alunos surdos foram, então, encaminhados para a sala de música onde já tocava o gongo, junto à porta, criando uma imensa vibração por toda a sala. Entraram todos, passando pelo gongo, e sentaram-se no centro da sala, rodeados pelos instrumentistas. Participaram na atividade sete alunos surdos do 9ºS – seis dos alunos haviam participado na primeira sessão mas faltou uma das alunas que estivera presente anteriormente, a Felisbela. Juntou-se a nós naquele dia um outro aluno, o Diogo, também surdo profundo, que pertencia à mesma turma mas tinha assistido apenas ao início da primeira atividade.

Quando estavam todos sentados no centro da sala, as tubas começaram a tocar, seguindo o guião já estruturado, o qual foi tocado na íntegra, sendo a duração de cada parte estruturante definida por mim e pelos músicos em tempo real, dependendo da reação dos alunos surdos, e recorrendo a sinais previamente combinados.

No final da apresentação os alunos do 9ºS trocaram impressões entre si, com as professoras e tradutoras presentes e connosco. Pediram, depois, que tocássemos um pouco mais e os instrumentistas começaram a improvisar sobre um tema já conhecido deles. Aproveitei para incentivar a que se levantassem e sentissem os instrumentos usando o tato pois, apesar de ser minha intenção que os alunos colocassem as mãos nos instrumentos durante a apresentação, senti que estavam de tal forma absorvidos pelo “som” e pela vibração quase palpável, que preferi deixá-los imersos nessa “descoberta auditiva” e deixar a parte tátil para depois. Os alunos foram, então, circulando pelos vários instrumentos, tocando-lhes e, incentivados pelos percussionistas, experimentaram tocar no bombo de rua, altura em que a professora Olinda aproveitou para fazer um exercício de imitação, pedindo um motivo rítmico específico a cada aluno.

Por fim, e como já passava da hora prevista para os alunos saírem, despedimo-nos de todos os presentes e aproveitei, nessa altura, para falar um pouco com os alunos ouvintes,

que permaneceram todos até ao final da atividade, procurando saber a sua opinião sobre o que tinham presenciado.

Nesta sessão, à semelhança do que aconteceu na primeira atividade, foram recolhidos dados, em vídeo⁶⁰, correspondentes às reações dos alunos surdos em vários momentos, ao diálogo com eles e ao testemunho da professora Olinda. Foi ainda pedida uma reflexão por escrito aos instrumentistas intervenientes sobre as suas expectativas iniciais, a sua participação e o balanço da experiência⁶¹.

⁶⁰ Anexos em DVD

⁶¹ Anexo 3

Parte III
Avaliação Reflexiva

Sobre o Projeto

Dada por concluída a parte prática do projeto, tentarei avaliar reflexivamente o que foi desenvolvido e alcançado baseando-me, para isso, na análise de conteúdo do material recolhido ao longo do percurso: vídeos, inquéritos, reflexões dos participantes e Diário de Bordo que eu própria elaborei.

Uma primeira reflexão que me parece pertinente prende-se com a escassez de projetos musicais que envolvam a comunidade surda em Portugal. De acordo com o levantamento elaborado, o número de atividades musicais desta natureza no nosso país é reduzido e parece prevalecer um certo preconceito, quer em ouvintes, quer em surdos, de que a música se resume a uma experiência auditiva e, por isso, não é relevante para indivíduos com limitações auditivas.

A reação dos meus alunos do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral, quando lhes foi apresentado este projeto, traduz esta (des)crença que ainda parece existir em Portugal:⁶²

“Ao longo do projeto recebi alguns comentários como: - Mas, ó Vera, que vão fazer exatamente? Vão tocar para surdos? Mas tu estás bem? Eles não vão ouvir nem perceber nada do que vão fazer!” (Vera Ribeiro)

“Quando a minha colega Vera me abordou sobre a realização do trabalho/experiência achei um pouco estranho, mas fiquei com alguma curiosidade sobre o que poderia vir a ser a sensação de tocar para pessoas que não ouvem. Muito sinceramente não estava nada à espera da reação que aqueles jovens tiveram. Estava à espera de uma reação de indiferença.” (Bárbara Pereira)

“Adorei tocar para eles, apesar de ao início pensar que provavelmente não serviria de nada.” (Rúben Duarte)

“Fui apanhado de surpresa quando me propuseram participar na atividade porque achei estranho pedirem-me para tocar para surdos e

⁶² Todos os excertos são retirados das reflexões dos participantes, anexo 3

porque não sabia que era possível eles sentirem o som dos instrumentos.” (Pedro Pereira)

“Na altura, quando a prof. Filipa me expôs o projeto fiquei um pouco surpreso pois nunca tinha tocado para pessoas que não têm capacidade de audição. Todos dizíamos uns para os outros: não precisamos de afinar, é para surdos!” (Vítor Ribeiro)

“A probabilidade de eles sentirem e ouvirem a música que estávamos a apresentar era pouca, no que eu pensava.” (Hugo Machado)

Os próprios alunos surdos da E.B. 2,3 Eugénio de Andrade que participaram nas atividades mostraram-se inicialmente desconfiados e um pouco céticos:

“Quando estava tudo pronto, entraram os alunos da professora Olinda, um pouco apreensivos, e sentaram-se nas cadeiras (...). Foi visível (...) a mudança momentânea do semblante da aluna que se mostrava desconfiado e carregado desde o início.” (Diário de Bordo, 18/02/2016) ⁶³

Em conversa com estes alunos, no final da primeira atividade, foi possível constatar que, apesar de parte deles admitirem “ouvir” música no seu dia-a-dia e revelarem até preferências musicais, apenas a Maria Inês tinha assistido a um concerto ao vivo – porque participava nele uma amiga ouvinte – e também ela era a única que tinha experimentado tocar um instrumento musical – o trombone, por brincadeira, com o pai.⁶⁴ Estas informações parecem indicar que, embora “ouvir” música através de gravação faça já parte do quotidiano de alguns destes alunos, talvez por terem fácil acesso a este suporte musical, não é comum terem uma vivência musical ao vivo, nem em contexto escolar, nem em contexto familiar, tornando pertinente este projeto.

Observando as atividades realizadas de um ponto de vista amplo e superficial, penso ter cumprido os objetivos a que me propus: os dados recolhidos nos inquéritos aplicados aquando da primeira atividade⁶⁵ revelam que todos os alunos, surdos profundos, conseguiram “ouvir” pelo menos dois dos instrumentos apresentados – a tuba e o *cajón* –

⁶³ Anexo 4

⁶⁴ Vídeo 15 – anexos em DVD

⁶⁵ Anexos 1 e 2

mesmo que de formas e intensidades diferentes. Esta informação recolhida foi validada posteriormente pelos comentários recolhidos⁶⁶ após a segunda atividade, realizada apenas com a intervenção de duas tubas e percussão, em que todos os alunos afirmavam ter “ouvido”.

Também quando foi tocado o excerto dos *Parabéns* pelo *ensemble*, na primeira atividade dinamizada, cinco dos sete alunos disseram reconhecer a melodia⁶⁷ e, mesmo partindo do princípio que os cinco alunos não o tenham feito de forma completamente autónoma – podendo ter sido sugestionados pelos colegas – foi visível durante a atividade que vários deles identificaram de imediato a linha melódica, chegando até a “cantar” em Língua Gestual Portuguesa, acompanhando os instrumentos⁶⁸. Assim, foi possível observar que, tal como defendia Révész (2001, p.208)⁶⁹, poderá existir uma perceção do som através da vibração e de eventuais resíduos auditivos de tal forma sensível que torne possível a um surdo reconhecer vários dos parâmetros do som e até identificar excertos musicais.

Esta “audição” no sentido literal, e de acordo com os inquéritos preenchidos durante a primeira atividade⁷⁰, não parece ter melhorado significativamente com o uso do balão ou o contacto físico com o instrumento. No entanto, apesar de não “ouvirem” mais, os alunos pareceram apreciar mais a experiência sensitiva/auditiva quando utilizaram as estratégias acima referidas para amplificar a perceção sensitiva e vibratória, principalmente os alunos com uma maior restrição auditiva como o Flávio (aluno 1) ou a Michaela (aluna 4).

Perante estes dados podemos concluir que, tal como foi exposto anteriormente⁷¹, a sensação da vibração aparenta ter um papel fundamental na perceção sonora geral e na fruição da “audição” em indivíduos surdos. Este motivo poderá explicar porque as atividades pareceram ter um impacto mais profundo nos alunos com maior restrição auditiva: não possuindo resíduos auditivos relevantes, os alunos parecem depender quase exclusivamente da sensação vibratória do som para o “ouvir”, no entanto, no dia-a-dia, a exposição a esta sensação vibratória tende a não ser suficiente. Nas atividades implementadas, contudo, foram adotadas várias estratégias como sentar os alunos surdos próximo dos instrumentos acústicos, explorar todo o âmbito sonoro dos instrumentos

⁶⁶ Vídeo 18 – anexos em DVD

⁶⁷ Anexos 1 e 2

⁶⁸ Vídeo 13 – anexos em DVD

⁶⁹ Ver enquadramento teórico

⁷⁰ Anexos 1 e 2

⁷¹ Ver enquadramento teórico

musicais e recorrer a experiências multissensoriais, visuais e sensitivas – nomeadamente a amplificação da sensação vibratória através do tato – que pareceram facilitar a “audição” de sons normalmente impercetíveis.

Toda esta informação recolhida parece, assim, corroborar a bibliografia que defende a capacidade de “audição” musical dos surdos⁷², no entanto, para mim, o mais importante não foi a constatação de que os alunos surdos “ouviam” determinados registos sonoros e/ou instrumentos musicais, mas a forma como vivenciaram as sessões e o impacto e a importância que o projeto teve para eles.

Através da análise dos inquéritos preenchidos durante a primeira atividade⁷³ foi possível constatar um aspeto curioso: mesmo quando os alunos admitiam não ouvir nem sentir de forma relevante um determinado instrumento, indicavam gostar “parcialmente” ou mesmo “muito” desse mesmo instrumento. Esta informação faz-me acreditar que, de certa forma, poder conhecer os instrumentos ao vivo e observar a forma como são tocados foi, por si só, uma experiência visual interessante e uma interação satisfatória para os alunos.

Apesar disso, a experimentação “sonora” foi, sem dúvida, a parte mais importante e os alunos surdos, no final da atividade, disseram ter gostado muito do que sentiram e ouviram⁷⁴. A sua reação ao som durante a sessão⁷⁵ foi, no entanto, verdadeiramente reveladora e muito mais elucidativa do que os comentários tecidos no final, superando qualquer expectativa e permitindo a todos os presentes testemunhar momentos ímpares de surpresa, descoberta e prazer:⁷⁶

“Esperava algumas reações por parte dos alunos surdos mas outras foram surpresa (...) os olhares deles eram mesmo emocionantes (...) todos os olhares e as reações deles ao sentir cada vez mais alguns instrumentos e chegar até a ouvir um pouco de alguns foi inesquecível e arrepiante.” (Morgana Patriarca)

“De facto impressionaram-me com alguns dos momentos mais incríveis e que nunca hei-de perder na memória. O momento mais

⁷² Ver enquadramento teórico

⁷³ Anexos 1 e 2

⁷⁴ Vídeo 15 – anexos em DVD

⁷⁵ Vídeos 1 a 14 – anexos em DVD

⁷⁶ Todos os excertos são retirados das reflexões dos participantes, anexo 3

marcante foi quando uma menina surda profunda ouviu pela primeira vez com um saxofone.” (Rúben Duarte)

“Com o decorrer da experiência notei que só com um simples sentir de uma vibração eles ficavam satisfeitos, e felizes acima de tudo com o que estavam a sentir, alguns pela primeira vez. (...) O momento que mais me marcou foi o facto de uma das jovens nunca ter "sentido" som e quando o meu colega saxofonista tocou ela sentiu.” (Bárbara Pereira)

O testemunho da professora Olinda – que tão bem conhece os alunos surdos envolvidos – e que foi recolhido no final da primeira atividade, permite compreender um pouco da “magia” que se fez sentir:

“Os alunos surdos (...) podem não ouvir mas podem (...) sentir através da vibração, mas, sentem ainda muito mais: sentem o prazer de sons que nunca ouviram. (...) E eu hoje percecionei aqui, pelas expressões deles, pelo brilho nos olhares de alguns alunos surdos profundos (...), que percecionaram hoje aqui convosco, nesta atividade, um prazer pela primeira vez, o prazer do som que estava para ser descoberto, e que eles ainda não tinham descoberto, descobriram convosco.” (Olinda Cardoso)⁷⁷

É possível, através de todos estes dados, perceber a empatia que se gerou entre todos os participantes e a “carga emotiva” associada a cada “descoberta” e a cada interação sonora/vibratória. Parece-me inequívoco que, neste contexto, a atividade teve um impacto extremamente positivo, pelo menos circunscrevendo-me ao espaço-tempo em que aconteceu. A professora Olinda, no entanto, em conversa comigo após a atividade, partilhou o seu ponto de vista mais abrangente, preconizando algumas repercussões:

“[A professora Olinda] mostrou-se igualmente feliz porque, disse-me, acredita que para alguns dos alunos presentes foi o ultrapassar de certos preconceitos e o descobrir de novas possibilidades e capacidades que pensavam não existir.” (Diário de Bordo, 18/02/2016)⁷⁸

⁷⁷ Anexo 3 e Vídeo 16 – anexos em DVD

⁷⁸ Anexo 4

Um outro dado que me parece relevante foi a mudança de atitude dos alunos ao longo da atividade, principalmente no caso dos surdos mais profundos – como o Flávio (aluno 1) e a Michaela (aluna 4) – e que, segundo as professoras presentes, normalmente ofereciam uma certa resistência em envolver-se em atividades fora da sua “zona de conforto”:

“A rapidez com que se libertaram e se deixaram levar pela experiência foi incrível” (Morgana Patriarca).⁷⁹

“Senti que tanto os alunos ouvintes como os alunos surdos se mostravam mais confiantes e menos céticos. Para mim foi o momento em que deixámos de ser as ‘visitas’ e os alunos surdos ‘os visitados’ e todos começamos a interagir como uma equipa numa aventura improvável.”
(Diário de Bordo, 18/02/2016)⁸⁰

Segundo transmitido pela professora Olinda, dias depois da primeira atividade, os alunos surdos terão dito que gostaram muito da experiência, que tinha superado as suas expectativas e pediram para repetir. Assim, surgiu a motivação para a segunda atividade que, partindo dos dados já anteriormente analisados, procurou proporcionar um momento musical o mais “audível” e prazeroso possível, pensado para este público específico. Mais uma vez, penso que o objetivo foi alcançado, como se pode constatar pelo testemunho dos alunos após a atividade⁸¹ e pelo meu registo desse dia:

“O feedback foi muito positivo e todos disseram ter gostado muito da experiência. Um aluno disse ter gostado mais da primeira atividade porque teve contacto com mais instrumentos e um outro aluno disse que gostou da mesma forma das duas. Os restantes cinco alunos afirmaram ter gostado mais desta segunda atividade por ter sido mais intensa e terem conseguido ouvir mais.” (Diário de Bordo, 19/05/2016)⁸²

Durante esta segunda atividade foi possível observar que os alunos estavam perante uma novidade, sentindo e “ouvindo” com uma intensidade anormal. Foram palpáveis, por isso, uma “estranheza” e até um certo “desconforto” iniciais:

⁷⁹ Anexo 3

⁸⁰ Anexo 4

⁸¹ Vídeo 18 – anexos em DVD

⁸² Anexo 4

“Dava a sensação de que todos estavam a sentir a vibração e alguns transpareciam mesmo ouvir o instrumento, colocando a mão nos ouvidos num sinal de desconforto (...) Nesse momento tive a certeza de que o objetivo de preparar algo “audível” tinha sido atingido na íntegra mas que, se calhar, tínhamos exagerado na quantidade de vibração e na intensidade sonora. Por momentos os alunos pareceram incomodados e temi que, apesar de ouvirem, o resultado não fosse, de todo, agradável para eles. Logo de seguida, no entanto, começaram a surgir alguns sorrisos e os alunos começaram a dizer uns aos outros que estavam a ouvir, visivelmente satisfeitos.” (Diário de Bordo, 19/05/2016) ⁸³

“Eu gostei muito da experiência, da maneira como eles reagiram (...), da forma como vibraram com a experiência quando tocaram nos instrumentos e disseram que estavam a ouvir; as expressões que faziam: o receio por parte de alguns, a alegria e o entusiasmo por parte de outros - o que mostra como as emoções vão variando com a experiência de cada um.” (Rúben Borges) ⁸⁴

Um outro aspeto interessante foi que, apesar de ser minha intenção que os alunos surdos usassem os balões e colocassem as mãos nos instrumentos durante a apresentação de forma a amplificar as vibrações sentidas, os alunos pareceram tão absortos pelo “som” e pela vibração que, de uma forma geral, não sentiram necessidade de usar estas estratégias: apenas três dos sete alunos (os que apresentavam maior restrição auditiva – o Flávio, a Michaela e o Diogo) utilizaram os recursos de forma mais ou menos contínua.

Assistiram a esta segunda atividade alguns alunos (ouvintes) do 2º ciclo da E.B. 2,3 Eugénio da Andrade, a pedido da respetiva professora de Educação Musical e, pelos comentários tecidos após a mesma, tanto os alunos como a professora ficaram bastante sensibilizados com o que sentiram e presenciaram. Na minha opinião, embora a sua presença não estivesse prevista, foi muito importante pois ajudou a desmistificar preconceitos e a mostrar que é possível envolver os alunos surdos em atividades musicais. Parece-me que esta consciência poderá contribuir para uma relação futura mais estreita e efetiva entre os alunos ouvintes, os alunos não ouvintes e a música, originando atividades musicais inclusivas – como já acontece com outras áreas disciplinares naquela escola.

⁸³ Anexo 4

⁸⁴ Anexo 3

Neste sentido, e como consequência do projeto, a professora Olinda avançou com uma proposta concreta junto da Direção da referida escola:

“Perante os resultados, propõe-se que, para o próximo ano letivo, os alunos surdos tenham como oferta de escola a oficina Sentir a música”
(Olinda Cardoso).⁸⁵

A experiência que adquiri com este projeto, embora ainda embrionária, permite-me refletir sobre alguns aspetos que considero importantes para a implementação de projetos musicais envolvendo a comunidade surda no futuro:

- Se não se souber Língua Gestual Portuguesa deve-se recorrer o menos possível à comunicação oral uma vez que se vai depender de um intérprete para proceder à tradução e o processo torna-se menos efetivo e menos envolvente. De igual forma, recolher opiniões ou tentar conversar/conhecer os envolvidos em grupo não é um processo fluído e, por isso, pode tornar-se pouco eficaz. Pareceu-me que os inquéritos, no caso da primeira atividade, permitiram recolher muita informação e não interferiram com o normal desenrolar da atividade.
- É expectável que os surdos “façam” durante a “audição” musical, partilhando sensações em tempo real. Enquanto ouvintes estamos habituados a comunicar pelo som e, por isso, temos de estar calados para melhor ouvir. No caso dos surdos que utilizam a LGP, a comunicação faz-se “ouvindo” com os olhos e “falando” com as mãos não interferindo, por isso, com a audição propriamente dita nem com a sensação vibratória.
- Os alunos surdos pareceram apreciar a experiência na sua totalidade - por ser algo completamente novo – e, por isso, considero que qualquer aproximação ao som e à vibração através de instrumentos acústicos poderá resultar, como ponto de partida.
- Pareceu-me muito importante a “apresentação” e exploração do som dos instrumentos, um a um, porque permitiu a cada um dos alunos surdos perceber a sua forma particular de “ouvir” e ter uma nova consciência das suas capacidades e

⁸⁵ Anexo 3

limitações auditivas. No entanto, a experiência musical em si mesma – o “ouvir” um excerto musical ao vivo, com instrumentos acústicos – revelou-se perceptível e prazeroso para todos, mesmo que unicamente através da percepção vibratória, o que indica que os indivíduos surdos poderão beneficiar com qualquer experiência sonora desta natureza, mesmo que envolva instrumentos que, à partida, os surdos não conseguem “ouvir”.

- É aconselhável a utilização de estratégias que facilitem a percepção da vibração, como a utilização de balões ou sentir os instrumentos através do tato, tal como exposto no Enquadramento Teórico.
- Embora a segunda atividade tenha resultado numa experiência muito interessante e apreciada pelos alunos surdos, considero se tornou um pouco redutora. Acredito que a experiência auditiva dos indivíduos surdos, exatamente por ser multissensorial, não se resume ao que são capazes de “ouvir” mais, mas ao resultado total de uma performance. Assim, penso que se poderá alcançar um resultado musical ainda mais cativante e prazeroso se se apresentar um conjunto sonoro, potencialmente audível, mas com um leque mais abrangente de instrumentos, que provoquem sensações vibratórias não só intensas, mas diversificadas e que, visualmente, sejam potencialmente mais interessantes.
- Considero importante ter em atenção as reações dos indivíduos surdos durante a experimentação sonora uma vez que, quando portadores de aparelhos auditivos ou implantes, certas frequências ou intensidades sonoras podem provocar desconforto ou mesmo dor.
- Por fim, parece-me possível e interessante o desenvolvimento de atividades musicais que envolvam ativamente a comunidade surda, tocando em *ensemble* ou aprendendo um instrumento musical, por exemplo. No entanto, parece-me que, tal como referido por Boyer (s.d.)⁸⁶, será pertinente começar por estimular o “ouvir” música e só posteriormente explorar o “falar” musicalmente – tocar/cantar.

⁸⁶ Ver Enquadramento Teórico

Sobre o impacto do projeto nos instrumentistas

Enquanto professora, parece-me igualmente importante analisar o impacto das atividades desenvolvidas na perspetiva dos instrumentistas. Como já foi referido, os alunos da Academia de Música de Costa Cabral aceitaram colaborar neste projeto mas, na maior parte dos casos, apresentaram-se céticos e pouco confiantes. Após as atividades, no entanto, a sua opinião tinha mudado drasticamente, admitindo que não esperavam as reações que tinham presenciado por parte dos alunos surdos e todos eles se mostraram emocionados com o impacto observado e revelaram interesse em repetir atividades semelhantes no futuro.⁸⁷ O que mais me surpreendeu, no entanto, foi a forma como partilharam as suas experiências com os colegas de Curso e as repercussões que se fizeram sentir. O facto de sentirem necessidade de contar o que haviam experienciado aos colegas que não estiveram presentes permite compreender a importância atribuída por cada um deles à sua participação no projeto, e a forma efusiva como o fizeram resultou num despertar da curiosidade por parte dos seus pares que me abordaram (em grande número) procurando saber mais sobre o projeto e disponibilizando-se para participar.

Um outro aspeto interessante que é possível perceber através das várias reflexões⁸⁸ e das reações que fui observado e registando⁸⁹ é a mudança de paradigma em relação ao som que ocorreu ao longo do projeto: se numa primeira fase a reação era a de que nem era preciso afinar porque “era para surdos”, é possível constatar que na segunda atividade existe uma grande preocupação por parte dos instrumentistas com o som e, em particular, com as vibrações resultantes do som produzido, o que indica que a participação no projeto parece ter despertado, também neles, uma nova forma de “ouvir” o som, mais profunda e consciente do que antes.

Um projeto de Música na Comunidade?

Olhando o projeto no seu todo, considero que o iniciei com muita esperança, vontade e expectativa, mas não tinha consciência da sua potencial profundidade, da sua abrangência

⁸⁷ Anexo 3

⁸⁸ Idem

⁸⁹ Ver Diário de Bordo – anexo 4

ou das suas implicações. Fui apenas gerindo o seu progresso da forma que me pareceu mais enriquecedora em cada momento, tentando aproveitar o que cada participante tinha para oferecer e, por isso, olhando para trás, posso afirmar que não foi o “meu” projeto, mas o projeto da professora Olinda, da Vera (no âmbito da sua PAP), de todos os instrumentistas envolvidos, do Rúben que participou enquanto jovem compositor e dos alunos surdos que nos foram incentivando e guiando, não se limitando a serem espectadores, mas participando ativamente nesta descoberta mútua:

“Todos começamos a interagir como uma equipa numa aventura improvável.” (Diário de Bordo, 18/02/2016) ⁹⁰

Refletindo sob esta perspetiva, parece-me que este projeto, além de educativo, pode ser considerado um projeto de Música na Comunidade pois, segundo Veblen (2008), em projetos desta natureza o bem-estar individual e social apresenta-se tão ou mais importante do que a aprendizagem ou o resultado musical em si mesmos, premissa que acabou por me guiar, inconscientemente, ao longo do projeto. Embora pareça não existir uma definição clara e concreta de Música na Comunidade porque a sua prática se revela dependente de contextos sociais particulares e pode assumir contornos muitos díspares (Higgins, 2012, p.3; Veblen, 2008, p.5); Higgins (idem) categoriza o conceito de Música na Comunidade segundo três diferentes prismas: música de uma comunidade; música feita em comunidade e intervenção musical ativa envolvendo um líder ou facilitador e uma comunidade de participantes. O projeto descrito neste documento poderá, na minha opinião, enquadrar-se na terceira perspetiva apresentada já que, segundo o mesmo autor, abrange possíveis interações musicais intencionais, fora do contexto formal de instituições educativas e/ou musicais, e independentes de um currículo pré-estabelecido (Higgins, 2012, pp.3-4). Além disso, tanto Veblen (2008) como Higgins (2012) defendem que a Música na Comunidade deve promover a acessibilidade, a inclusão e assumir-se como um espaço de interação e integração, procurando criar projetos que permitam levar a música a pessoas que, de outra forma, não teriam acesso a ela – característica que me parece evidente neste caso concreto. Estes autores ressaltam ainda que a Música na Comunidade não deve pautar-se por qualquer tipo de avaliação formal, mas assentar na crítica construtiva, na troca de ideias e no diálogo, procurando ser uma ferramenta efetiva para o desenvolvimento pessoal e social, alimentando a identidade individual e coletiva, promovendo a satisfação

⁹⁰ Anexo 4

peçoal, o prazer, o bem-estar, a autoexpressão, a criatividade individual, a alegria e a autoestima. Também estes pontos estiveram, na minha opinião, presentes ao longo de todo o projeto e na forma como procurei dialogar com todas as partes, ouvir as suas ideias e opiniões, e gerir a sua participação de forma construtiva.

Reflexão Pessoal

Numa perspetiva mais pessoal, e analisando todo o trabalho desenvolvido, considero ter crescido imenso: enquanto intérprete, enquanto professora e enquanto pessoa. Vi-me forçada a sair da minha “zona de conforto”, a expor-me – musical e emocionalmente – e a lidar com uma imprevisibilidade que não me é familiar, exigindo de mim uma maior capacidade de observação, antecipação e reação.

O projeto permitiu-me, também, realizar dois desejos já antigos: aproximar a música da comunidade surda e (sem o ter previsto numa fase inicial) envolver os meus alunos num projeto prático fora da escola – e, conseqüentemente, “fora” do contexto formal da disciplina de Formação Musical. Por um lado senti-me realizada: senti que a “nossa” música teve um propósito, fez sentido e foi sentida, permitindo, verdadeiramente, comunicar. Por outro lado, a necessidade que tanto eu como os instrumentistas sentimos de “ouvir” o som de outras formas nas sessões preparatórias, concentrando-nos na sua essência vibratória, permitiu-me abordar e promover o debate sobre inúmeros aspetos musicais relacionados com som e silêncio, timbre, intensidade, consonância e dissonância, afinação, frase, pergunta-resposta, respiração, andamento, agógica; e fez-me refletir o quanto, por vezes, os programas curriculares dos Cursos de Ensino Artístico da Música nos afastam da essência da Música, dotando os alunos de competências técnicas e virtuosísticas, mas esquecendo-se de os ensinar a “ouvir”. Enquanto professora de Formação Musical considero ser essa a minha principal missão – ensinar a ouvir – e este projeto mostrou-me novas formas de a concretizar, tanto num contexto escolar, como na Comunidade.

Bibliografia

Bang, C. (2009) – Review of A World of Sound and Music: Music Therapy for Deaf, Hearing Impaired and Multi-Handicapped Children and Adolescents. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, vol. 1, nº 2, pp. 93-103. [on line] Consultado em julho de 2016 e disponível em:

http://approaches.gr/wp-content/uploads/2015/09/Approaches_122009_Bang_Review.pdf

Bardin, L. (2009) – *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, LDA.

Boal-Palheiros, G.; Hargreaves, D. (2002) – Ouvir música em casa e na escola: influência do contexto, em crianças e adolescentes. *Revista CIPEM*, nº 4, pp. 47-66. [on line] Consultado em julho de 2016 e disponível em:

<https://cipem.files.wordpress.com/2007/01/04-2002-6-ouvir-mc3basica-em-casa-e-na-escola-influc3aancia-do-contexto-educativo-em-crianc3a7as-e-adolescentes.pdf>

Boyer, M. (s.d.) – *La Musique Chez les Enfants Sourds*. [on line] Consultado em janeiro de 2016 e disponível em:

<http://atelieroptiona.free.fr/moires/mabo.html>

Cervellini, N. H. (2003) – *A Musicalidade do surdo*. São Paulo: Plexus Editora.

Creswell, J.W. (1994) – *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. [on line] Consultado em setembro de 2016 e disponível em:

http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1334586.files/2003_Creswell_A%20Framework%20for%20Design.pdf

Dastgheib, S. S. et al. (2013) - Music Training Program: A Method Based on Language Development and Principles of Neuroscience to Optimize Speech and Language Skills in Hearing-Impaired Children. *Iranian Journal of Otorhinolaryngology*, vol. 41, nº2, pp. 91-97. [on line] Consultado em setembro de 2016 e disponível em:

http://ijorl.mums.ac.ir/article_308_d3b4c4194585cc58491cf59e09812e23.pdf

- Darrow, A. A. (1993) – The Role of Music in Deaf Culture: Implications for Music Educators. *Journal of Research in Music Education*. MENC: The National Association for Music Education, vol. 41, nº 2, pp. 93-110.
- Darrow, A. A. (2006) – Sounds in the Silence: Research on Music and Deafness. *Applications of Research in Music Education*, vol. 25, Issue 1, Fall/Winter, pp. 5-14.
- Darrow, A. A., & Gfeller, K. (1991) – A study of public school music programs mainstreaming hearing impaired students. *Journal of Music Therapy*, vol. 28, nº1, pp.23-29.
- Dicionário da Língua Portuguesa* (2014) – Maia: Porto Editora, Lda.
- Gfeller, K. et al. (2011) – Music Therapy for Preschool Cochlear Implant Recipients. *Music Therapy Perspectives*, vol.9, nº1, pp. 39-49. [on line] Consultado em março de 2016 e disponível em:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3726054/>
- Henrique, L. (2002) – *Acústica Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Higgins, L. (2012) - *Community Music: In Theory and in Practice*. New York: Oxford University Press.
- Kawulich, B. B. (2005) – Participant Observation as a Data Collection Method. *Forum: Qualitative Social Research*, vol.6, nº 2, art. 43. [on line] Consultado em setembro de 2016 e disponível em:
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>
- Lacerda, C. (1998) – Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*. Campinas, vol. 19. [on line] Consultado em janeiro de 2016 e disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso
- Laville, C.; Dionne, J. (1999) – *A construção do saber*. Belo Horizonte: UFMG.

Lello, J.; Lello, E., ed. (1972) – *Dicionário Prático Ilustrado*. Porto: Lello & Irmão Editores.

Moraes, R. (1999) – Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, vol. 22, nº 37, pp. 7-32. [on line] Consultado em setembro de 2016 e disponível em:
http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html

Musique et Surdit  (2003) – transcription de la reencontre Musée de la Musique, Paris. [on line] Consultado em janeiro de 2016 e disponível em:
<http://drop.philharmoniedeparis.fr/content/GPM/pdf/02Metiers04/Musique-et-surdite-cite-2003-06-24.pdf>

Neary, W. (2001) – *Brains of deaf people rewire to ‘hear’ music*. University of Washington. [on line] Consultado em janeiro de 2016 e disponível em:
<http://www.washington.edu/news/2001/11/27/brains-of-deaf-people-rewire-to-hear-music/>

Révész, G. (2001) – *Introduction to the Psychology of Music*. Courier Dover Publications.

Schraer-Joiner, L. E. (2014) – *Music for Children with Hearing Loss, A Resource for Parents and Teachers*. Nova Iorque: Oxford University Press.

Silva, C. R. et al. (2005) – O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *O. R. A., Lavras*, vol. 7, n  1, pp. 70-81. [on line] Consultado em setembro de 2016 e disponível em:
http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/44035/2/revista_v7_n1_jan-abr_2005_6.pdf

Stevens, S. S.; Warshofsky, F. (1972) – *Som e Audição*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.

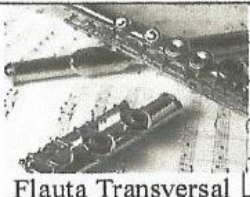


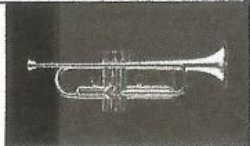



Veblen, K. (2008) - The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, vol.1, n 1, pp.5–21.

Anexos

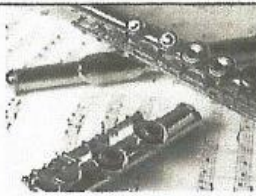


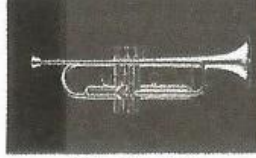



Anexo 1 - Inquéritos

Flávio (aluno 1) – Surdez neurossensorial profunda bilateral pré-locutiva. Usa próteses auditivas retroauriculares.

Audição dos instrumentos

 Flauta Transversal	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>
	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input type="checkbox"/>
 Clarinete	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>
	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Saxofone	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>
	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Trompete	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>
	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Trompa	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>
	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input type="checkbox"/>
 Tuba	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input checked="" type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>
	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Percussão	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input checked="" type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>
	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>

Audição dos instrumentos com balão e contacto físico

 Flauta Transversal	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input checked="" type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>
	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Clarinete	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>
	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Saxofone	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>
	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Trompete	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>
	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Trompa	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>
	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Tuba	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input checked="" type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>
	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Percussão	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input checked="" type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>
	Muito <input type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 1 – Sem Balão

Ouvir		Sentir		Gostar	
Nada		Nada		Nada	
Pouco	X	Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente	X	Parcialmente	
Muito		Muito		Muito	X

Excerto 1 – Com Balão

Ouvir		Sentir		Gostar	
Nada		Nada		Nada	
Pouco	X	Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito		Muito	X	Muito	X

Excerto 2 – Sem Balão

Ouvir		Sentir		Gostar	
Nada		Nada		Nada	
Pouco	X	Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito		Muito	X	Muito	X








Excerto 2 – Com Balão

Ouvir		Sentir		Gostar	
Nada		Nada		Nada	
Pouco	X	Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito		Muito	X	Muito	X

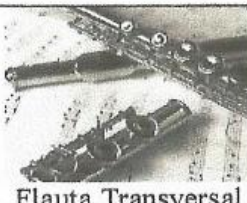






Reconheceu a melodia do Excerto 2? Se sim, diga qual.

Antônio (aluno 2) – Surdez neurosensorial profunda bilateral pré-locutiva. Usa próteses auditivas retroauriculares

Audição dos instrumentos

 Flauta Transversal	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco	X	Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	X
	Muito	X	Muito		Muito	
 Clarinete	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco	X	Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	X	Muito		Muito	X
 Saxofone	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente	X	Parcialmente	
	Muito	X	Muito		Muito	X
 Trompete	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco	X	Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	X
	Muito	X	Muito		Muito	
 Trompa	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada	X	Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente	X	Parcialmente		Parcialmente	X
	Muito		Muito		Muito	
 Tuba	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	X	Muito	X	Muito	X
 Percussão	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	X	Muito	X	Muito	X

Audição dos instrumentos com balão e contacto físico

 Flauta Transversal	OuvIU		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	X	Muito	X	Muito	X
 Clarinete	OuvIU		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	/	Muito	/	Muito	<
 Saxofone	OuvIU		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente	X	Parcialmente	
	Muito	/	Muito		Muito	X
 Trompete	OuvIU		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	X	Muito	X	Muito	/
 Trompa	OuvIU		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	X	Muito	X	Muito	X
 Tuba	OuvIU		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	X	Muito	/	Muito	X
 Percussão	OuvIU		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	X	Muito	X	Muito	X

Excerto 1 – Sem Balão

Ouvir		Sentir		Gostar	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito	X	Muito	X	Muito	X

Excerto 1 – Com Balão

Ouvir		Sentir		Gostar	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente	✓	Parcialmente	
Muito	✓	Muito		Muito	✓

Excerto 2 – Sem Balão

Ouvir		Sentir		Gostar	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito	X	Muito	✓	Muito	✓

Excerto 2 – Com Balão








Ouvir		Sentir		Gostar	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito	X	Muito	✓	Muito	✓

Reconheceu a melodia do Excerto 2? Se sim, diga qual.


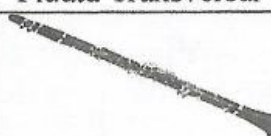





Parabéns

José Pedro (aluno 3) – Surdez neurosensorial profunda bilateral pré-locutiva. Implante coclear no Ouvido Direito com sucesso e prótese retroauricular no Ouvido Esquerdo

Audição dos instrumentos

 Flauta Transversal	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada	<input checked="" type="checkbox"/>	Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito		Muito	<input checked="" type="checkbox"/>
 Clarinete	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada	<input checked="" type="checkbox"/>	Nada	
	Pouco		Pouco	<input checked="" type="checkbox"/>	Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito		Muito	<input checked="" type="checkbox"/>
 Saxofone	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente	<input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente	
	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito		Muito	<input checked="" type="checkbox"/>
 Trompete	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco	<input checked="" type="checkbox"/>	Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito		Muito	<input checked="" type="checkbox"/>
 Trompa	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco	<input checked="" type="checkbox"/>	Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito		Muito	<input checked="" type="checkbox"/>
 Tuba	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	<input checked="" type="checkbox"/>
	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	
 Percussão	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Audição dos instrumentos com balão e contacto físico

 Flauta Transversal	Ouviru	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Clarinete	Ouviru	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Saxofone	Ouviru	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Trompete	Ouviru	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Trompa	Ouviru	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Tuba	Ouviru	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>
 Percussão	Ouviru	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>	Muito <input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 1 – Sem Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 1 – Com Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 2 – Sem Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 2 – Com Balão

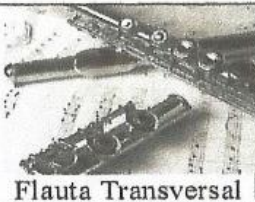




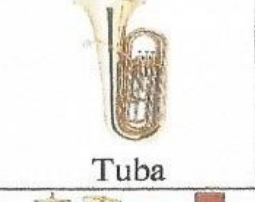

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Reconheceu a melodia do Excerto 2? Se sim, diga qual.


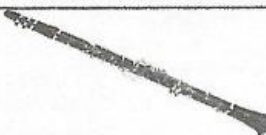

Rock'n'roll

Michaella (aluna 4) – Surdez neurossensorial profunda bilateral pré-locutiva. Usa próteses auditivas retroauriculares.

Audição dos instrumentos

 <p>Flauta Transversal</p>	OuvIU	Sentiu	Gostou
	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input checked="" type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>
 <p>Clarinete</p>	OuvIU	Sentiu	Gostou
	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input checked="" type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input checked="" type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>
 <p>Saxofone</p>	OuvIU	Sentiu	Gostou
	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>
 <p>Trompete</p>	OuvIU	Sentiu	Gostou
	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>
 <p>Trompa</p>	OuvIU	Sentiu	Gostou
	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>
 <p>Tuba</p>	OuvIU	Sentiu	Gostou
	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>
 <p>Percussão</p>	OuvIU	Sentiu	Gostou
	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input checked="" type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>
	OuvIU	Sentiu	Gostou
	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>	Pouco <input type="checkbox"/>
	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>	Parcialmente <input type="checkbox"/>

Audição dos instrumentos com balão e contacto físico

 Flauta Transversal	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito	Muito	Muito
 Clarinete	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito	Muito	Muito
 Saxofone	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito	Muito	Muito
 Trompete	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito	Muito	Muito
 Trompa	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito	Muito	Muito
 Tuba	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito	Muito	Muito
 Percussão	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito	Muito	Muito

Excerto 1 – Sem Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada	<input checked="" type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>
Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>
Parcialmente	<input type="checkbox"/>	Parcialmente	<input type="checkbox"/>	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
Muito	<input type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 1 – Com Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada	<input checked="" type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>
Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>
Parcialmente	<input type="checkbox"/>	Parcialmente	<input type="checkbox"/>	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
Muito	<input type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 2 – Sem Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada	<input checked="" type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>
Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>
Parcialmente	<input type="checkbox"/>	Parcialmente	<input type="checkbox"/>	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
Muito	<input type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>








Excerto 2 – Com Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada	<input checked="" type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>
Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>
Parcialmente	<input type="checkbox"/>	Parcialmente	<input type="checkbox"/>	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
Muito	<input type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Reconheceu a melodia do Excerto 2? Se sim, diga qual.

Parabéns

Audição dos instrumentos com balão e contacto físico

 Flauta Transversal	OuvIU		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada	<input checked="" type="checkbox"/>	Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito		Muito		Muito	
 Clarinete	OuvIU		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito		Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	
 Saxofone	OuvIU		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito		Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	
 Trompete	OuvIU		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente	<input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente	
	Muito		Muito		Muito	
 Trompa	OuvIU		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito		Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	
 Tuba	OuvIU		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito		Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	
 Percussão	OuvIU		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito		Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	

Excerto 1 – Sem Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 1 – Com Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 2 – Sem Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 2 – Com Balão










Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Reconheceu a melodia do Excerto 2? Se sim,
diga qual.




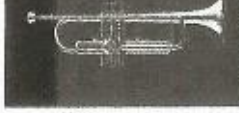



Parabéns

Felisbela (aluna 6) – Surdez neurosensorial profunda bilateral pré-locutiva. Surdez de causa genética. Não usa próteses auditivas retroauriculares.

Audição dos instrumentos

 Flauta Transversal	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada
	Pouco <input checked="" type="checkbox"/>	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>
 Clarinete	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente	Parcialmente
 Saxofone	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
 Trompete	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
 Trompa	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>
 Tuba	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada <input checked="" type="checkbox"/>	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente
 Percussão	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente	Parcialmente
 Percussão	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente	Parcialmente
 Percussão	Ouviu	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente <input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente	Parcialmente

Audição dos instrumentos com balão e contacto físico

 Flauta Transversal	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada	<input checked="" type="checkbox"/>	Nada	
	Pouco	<input checked="" type="checkbox"/>	Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito		Muito		Muito	<input checked="" type="checkbox"/>
 Clarinete	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente	<input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente		Parcialmente	
	Muito		Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>
 Saxofone	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>
 Trompete	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>
 Trompa	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>
 Tuba	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>
 Percussão	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 1 – Sem Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada	<input checked="" type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>
Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>
Parcialmente	<input type="checkbox"/>	Parcialmente	<input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
Muito	<input type="checkbox"/>	Muito	<input type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 1 – Com Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada	<input type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>
Pouco	<input checked="" type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>
Parcialmente	<input type="checkbox"/>	Parcialmente	<input type="checkbox"/>	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
Muito	<input type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 2 – Sem Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada	<input type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>
Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input checked="" type="checkbox"/>	Pouco	<input checked="" type="checkbox"/>
Parcialmente	<input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente	<input type="checkbox"/>	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
Muito	<input type="checkbox"/>	Muito	<input type="checkbox"/>	Muito	<input type="checkbox"/>

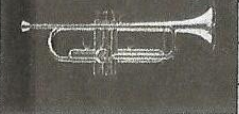

Excerto 2 – Com Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada	<input type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>	Nada	<input type="checkbox"/>
Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>
Parcialmente	<input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente	<input type="checkbox"/>	Parcialmente	<input type="checkbox"/>
Muito	<input type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>








Reconheceu a melodia do Excerto 2? Se sim, diga qual.

Ângelo (aluno 7) – Surdez mista moderada no Ouvido Direito e severa no Ouvido Esquerdo. Próteses auditivas retroauriculares

Audição dos instrumentos

 Flauta Transversal	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco	✓	Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	✓
	Muito	✓	Muito	✓	Muito	
 Clarinete	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente	✓	Parcialmente	
	Muito	✓	Muito		Muito	✓
 Saxofone	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	✓	Muito	✓	Muito	✓
 Trompete	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco	✓	Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	✓	Muito		Muito	✓
 Trompa	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco	✓	Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	✓	Muito		Muito	✓
 Tuba	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	✓	Muito	✓	Muito	✓
 Percussão	Ouviu		Sentiu		Gostou	
	Nada		Nada		Nada	
	Pouco		Pouco		Pouco	
	Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
	Muito	✓	Muito	✓	Muito	✓

Audição dos instrumentos com balão e contacto físico

 Flauta Transversal	Ouviru	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito	Muito	Muito
 Clarinete	Ouviru	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito	Muito	Muito
 Saxofone	Ouviru	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito	Muito	Muito
 Trompete	Ouviru	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito	Muito	Muito
 Trompa	Ouviru	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito	Muito	Muito
 Tuba	Ouviru	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito	Muito	Muito
 Percussão	Ouviru	Sentiu	Gostou
	Nada	Nada	Nada
	Pouco	Pouco	Pouco
	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
	Muito	Muito	Muito

Excerto 1 – Sem Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente	<input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente	
Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito		Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 1 – Com Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente	<input checked="" type="checkbox"/>	Parcialmente	
Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 2 – Sem Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Excerto 2 – Com Balão

Ouviu		Sentiu		Gostou	
Nada		Nada		Nada	
Pouco		Pouco		Pouco	
Parcialmente		Parcialmente		Parcialmente	
Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>	Muito	<input checked="" type="checkbox"/>

Reconheceu a melodia do Excerto 2? Se sim,
diga qual.

Parabéns.

Anexo 2 - Resumo dos Inquéritos

Legenda

- 1 – Flávio
- 2 – António
- 3 – José Pedro
- 4 – Michaela
- 5 – Maria Inês
- 6 – Felisbela
- 7 – Ângelo

FLAUTA	Sem balão			Com balão / contacto		
	Ouviu	Sentiu	Gostou	Ouviu*	Sentiu	Gostou*
Nada	1, 4	1, 3, 4, 5, 6		1, 4	4, 5, 6	
Pouco	6	2, 7		6	1, 7	
Parcialmente			1, 2, 4, 6, 7			4
Muito	2, 3, 5, 7		3, 5	2, 3, 7	2, 3	1, 2, 3, 6, 7

CLARINETE	Sem balão			Com balão / contacto		
	Ouviu	Sentiu	Gostou	Ouviu*	Sentiu	Gostou*
Nada	1, 4	1, 4		1, 4		
Pouco		2, 3, 5			7	
Parcialmente	6	7	4	6		
Muito	2, 3, 5, 7	6	1, 2, 3, 5, 6, 7	2, 3, 7	1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 4, 6, 7

SAXOFONE	Sem balão			Com balão / contacto		
	Ouviu	Sentiu	Gostou	Ouviu*	Sentiu	Gostou*
Nada	1			1		
Pouco						
Parcialmente	4	2, 3, 4, 5	4	4	2	
Muito	2, 3, 5, 6, 7	1, 6, 7	1, 2, 3, 5, 6, 7	2, 3, 6, 7	1, 3, 4, 5, 6, 7	1, 2, 3, 4, 6, 7

TROMPETE	Sem balão			Com balão / contacto		
	Ouviu	Sentiu	Ouviu	Sentiu	Ouviu	Sentiu
Nada	1, 4	1, 4, 5	1, 4	1, 4, 5	1, 4	1, 4, 5
Pouco		2, 3, 7		2, 3, 7		2, 3, 7
Parcialmente						
Muito	2, 3, 5, 6, 7	6	2, 3, 5, 6, 7	6	2, 3, 5, 6, 7	6

TROMPA	Sem balão			Com balão / contacto		
	Ouviu	Sentiu	Ouviu	Sentiu	Ouviu	Sentiu
Nada	1, 4	2, 4	1, 4	2, 4	1, 4	2, 4
Pouco		3, 5, 7		3, 5, 7		3, 5, 7
Parcialmente	2, 6	1	2, 6	1	2, 6	1
Muito	3, 5, 7	6	3, 5, 7	6	3, 5, 7	6

TUBA	Sem balão			Com balão / contacto		
	Ouviu	Sentiu	Gostou	Ouviu*	Sentiu	Gostou*
Nada						
Pouco	1			1		
Parcialmente			3			
Muito	2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 2, 4, 5, 6, 7	2, 3, 4, 6, 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 2, 3, 4, 6, 7

CAJÓN	Sem balão			Com balão / contacto		
	Ouviu	Sentiu	Gostou	Ouviu*	Sentiu	Gostou*
Nada						
Pouco	1, 4			1, 4		
Parcialmente	6					
Muito	2, 3, 5, 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	2, 3, 6, 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 2, 3, 4, 6, 7

*A aluna 5 não respondeu aos itens “Ouviu” e “Gostou” referentes à audição dos instrumentos com balão e contacto físico

MACHAUT	Sem balão			Com balão		
	Ouviu	Sentiu	Gostou	Ouviu	Sentiu	Gostou
Nada	4, 6			4		
Pouco	1			1, 6		
Parcialmente		1, 6, 7			2, 7	
Muito	2, 3, 5, 7	2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	2, 3, 5, 7	1, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

PARABÉNS	Sem balão			Com balão		
	Ouviu	Sentiu	Gostou	Ouviu	Sentiu	Gostou
Nada	4			4		
Pouco	1	6	6	1		
Parcialmente	6			6		
Muito	2, 3, 5, 7	1, 2, 3, 4, 5, 7	1, 2, 3, 4, 5, 7	2, 3, 5, 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Reconheceu a melodia?						
Sim	2, 3, 4, 5, 7					
Não	1, 6					

Anexo 3 – Reflexões dos participantes

Recolhidas após a Atividade 1 – Exploração do som e da vibração

Vera Pinto Ribeiro – Aluna do 12º ano do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral, Flauta Transversal, participante na atividade no âmbito da sua Prova de Aptidão Profissional (PAP)

O tema da Surdez e da Música tem para mim uma importância especial: o meu pai é surdo parcial. Adquiriu a surdez aos 4 anos de idade derivado a uma Meningite e utiliza um aparelho auditivo que lhe permite ouvir ainda alguma coisa, embora com pouca precisão. Mas ele, uma pessoa muito determinada, diz que a surdez para ele é “normal” e conta que só se “aproveitou” do facto de ser surdo para ser dispensado quando foi chamado para a tropa. Para ele a Música faz parte do seu dia-a-dia, anda sempre a trautear ou a assobiar diferentes canções populares e eu cresci com esta realidade. Para mim a surdez não torna o meu pai uma pessoa menor e não impede que ele aprecie e vivencie a música.

Acredito que os estudantes de música, aspirantes ao mundo profissional, deveriam experienciar a música de outras formas para além do tocar e fazer concertos formais. Para mim é muito mais do que isso, fazer música é sermos felizes e fazermos outros felizes, é tornarmos a música acessível a todos pois a Música tem a característica fantástica de podermos ficar “arrepiados”, mas também de criar esta sensação nos outros independentemente das suas limitações, auditivas ou outras.

Ao longo do projeto recebi alguns comentários como, “Mas, ó Vera, que vão fazer exatamente? Vão tocar para surdos? Mas tu estás bem? Eles não vão ouvir nem perceber nada do que vão fazer!” mas que se transformaram em curiosidade quando os músicos presentes na experiência falaram do impacto que esta teve na sua vida.

No geral, foi realmente interessante e definitivamente instrutivo, elevando o meu grau de conhecimento acerca deste tema e realizando-me pessoalmente e profissionalmente.

Vera

Morgana Patriarca – Aluna do 12º ano do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral, Flauta Transversal

Achei a atividade uma ótima ideia porque além de ser muito interessante e diferente, era uma coisa que já queria fazer há algum tempo.

Esperava algumas reações por parte dos alunos surdos mas outras foram surpresa. A rapidez com que se libertaram e se deixaram levar pela experiência foi incrível e os olhares deles eram mesmo emocionantes.

Gostei muito desta experiência, espero poder repetir. Não houve na verdade um momento específico que me tocasse mais. Mas todos os olhares e as reações deles ao sentir cada vez mais alguns instrumentos e chegar até a ouvir um pouco de alguns foi inesquecível e arrepiante. Gostei muito!

Morgana

Rúben Duarte – Aluno do 12º ano do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral, Clarinete

Quando me foi proposta a experiência fiquei de imediato com muita curiosidade em ver como seria comunicar com eles através da melhor forma que nós músicos/artistas conseguimos fazer.

A nível da audição propriamente dita não estava à espera que fossem capazes de distinguir as alturas de som como alguns o fizeram, mas a nível de sensação, p.e. sentirem as vibrações no seu corpo ao tocarem no instrumento aquando principalmente de um som grave, estava a espera e penso que todos sentiram.

Adorei tocar para eles, apesar de ao início pensar que provavelmente não serviria de nada... de facto impressionaram-me com alguns dos momentos mais incríveis e que nunca hei de perder na memória. O momento mais marcante foi quando uma menina surda profunda ouviu pela primeira vez com um saxofone.

Rúben

Bárbara Pereira – Aluna do 12º ano do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral, Trompa

Quando a minha colega Vera me abordou sobre a realização do trabalho/experiência achei um pouco estranho, mas fiquei com alguma curiosidade sobre o que poderia vir a ser a sensação de tocar para pessoas que não ouvem. Muito sinceramente não estava nada à espera da reação que aqueles jovens tiveram. Estava à espera de uma reação de indiferença, mas com o decorrer da experiência notei que só com um simples sentir de uma vibração eles ficavam satisfeitos, e felizes acima de tudo com o que estavam a sentir, alguns pela primeira vez.

Gostei bastante de ter feito parte desta experiência/trabalho. Fiquei satisfeita por eu e os meus colegas termos feito sorrir jovens que muitos deles nem imaginavam que se podia sentir mesmo não ouvindo. O momento que mais me marcou foi o facto de uma das jovens nunca ter "sentido" som e quando o meu colega saxofonista tocou ela sentiu, fiquei feliz por aquela jovem ficar feliz."

Bárbara Pereira

Pedro Pereira – Aluno do 11º ano do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral, Percussão

Fui apanhado de surpresa quando me propuseram participar na atividade porque achei estranho pedirem-me para tocar para surdos e porque não sabia que era possível eles sentirem o som dos instrumentos.

No início estava um pouco apreensivo, mas acabei por adorar a experiência, foi um momento único. A parte que mais gostei foi quando eles tocaram connosco porque notava-se que eles estavam mesmo contentes. Esperava que os alunos surdos ficassem felizes por conseguirem sentir as vibrações, mas nunca pensei que determinadas regiões do registo dos instrumentos os pudessem incomodar e magoar.

Pedro

Vítor Ribeiro – Aluno do 12º ano do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral, Tuba

Fiquei um pouco apreensivo pois nunca antes tinha tocado para surdos.

Quando realizámos a atividade já estava à espera que eles conseguissem aperceber-se das vibrações, mas nunca imaginei que tivessem as reações que tiveram.

Gostei muito da atividade, o momento que mais gostei foi quando um aluno surdo profundo tocou com a sua mão na tuba e sentiu muito rapidamente as vibrações.

Vítor

Prof. Olinda Cardoso – Professora de Ensino Especial da E.B. 2,3 Eugénio de Andrade

Transcrição do testemunho registado em vídeo⁹¹

“Eu quero agradecer-vos porque vieram permitir uma experiência muito interessante e que, realmente, determina que os alunos surdos – jovens surdos – podem não ouvir mas podem sentir, e sentir através da vibração, mas, sentem ainda muito mais, sentem o prazer de sons que nunca ouviram. Nós, que somos ouvintes, temos prazer de uma música bem tocada mas já ouvimos outras músicas, já sentimos também outros prazeres com outros sons, com outras melodias. E eu hoje percecionei aqui, pelas expressões deles, pelo brilho nos olhares de alguns alunos surdos profundos - que vocês também percecionaram quem são - pelo brilhos no olhar deles e pela expressão, que percecionaram hoje aqui convosco, nesta atividade, um prazer pela primeira vez, o prazer do som que estava para ser descoberto, e que eles ainda não tinham descoberto, descobriram convosco. Obrigada. Sois ainda tão jovens e permitiram esta maravilha, esta magia. Obrigada.”

⁹¹ Vídeo 16 – anexos em DVD

Prof. Olinda Cardoso – Professora de Ensino Especial da E.B. 2,3 Eugénio de Andrade

Dia 16 de fevereiro: a atividade foi muito positiva, principalmente para os alunos que nunca tiveram a oportunidade de perceber determinados sons instrumentais e melodias. Houve o cuidado de se explorarem instrumentos vibratoriamente sonantes, o que permitiu que os alunos com poucos resíduos auditivos captassem determinados sons pela primeira vez. A melhor avaliação dos resultados exprime-se nas expressões faciais desses mesmos alunos, no momento da vivência da atividade.

Avaliação Global da Atividade: MB

Olinda Cardoso

Recolhidas após a Atividade 2 – Performance

Rúben Borges – Aluno do 12º ano do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral, aspirante a Compositor

Eu gostei muito da experiência, da maneira como eles reagiram às ressonâncias e à reverberação nas tubas, ao ritmo que eles sentiam com o *ratchet* e da forma como vibraram com a experiência quando tocaram nos instrumentos e disseram que estavam a ouvir; as expressões que faziam: o receio por parte de alguns, a alegria e o entusiasmo por parte de outros - o que mostra como as emoções vão variando com a experiência de cada um e que é algo inerente à condição humana.

Achei muito curioso o facto de os intervalos musicais que eles sentiam melhor serem os intervalos que normalmente não estamos mais confortáveis, como as segundas menores sobrepostas, as sétimas e as quartas aumentadas devido ao resultado sonoro dissonante.

Por fim, acabo como comecei pois foi uma experiência muito gratificante levar novas sensações a um público que de uma forma geral se encontra delas privado. Sendo uma experiência para se repetir e levar mais além.

Rúben Borges

Vítor Ribeiro – Aluno do 11º ano do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral, Tuba

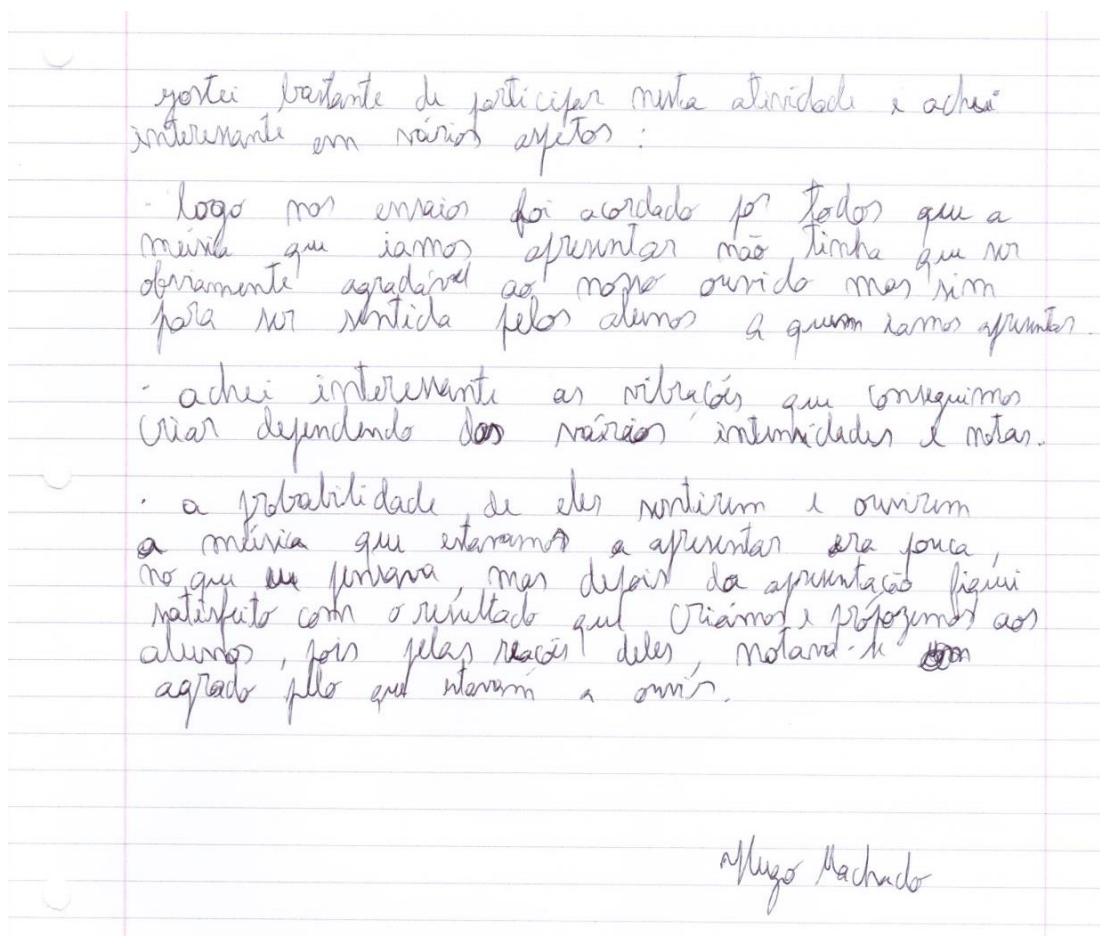
A atividade realizada pela professora de Formação Musical da Academia de Costa Cabral no ano letivo 2015/2016 foi incrível pois tanto eu como os meus colegas adoramos a atividade. Eu gostei da atividade porque é bom ajudar alguém e melhor que isso é ver os sentimentos, reações e emoções que lhes proporcionamos, tanto eu como os meus colegas.

Na altura, quando a prof. Filipa me expôs o projeto fiquei um pouco surpreso pois nunca tinha tocado para pessoas que não têm capacidade de audição. Todos dizíamos uns para os outros: “ não precisamos de afinar, é para surdos!”, até chegarmos lá e ver que eles não ouvem mas sentem, muitas vezes dependia dos instrumentos e da nota, mas pelo menos no meu instrumento, na tuba, eu senti que eles ouviam todas as notas que dei.

A atividade foi muito boa e enriquecedora, e quando puder e me convidarem, estarei pronto para tocar para gente com essa incapacidade, porque a música é para todos não é só para quem ouve.

Vítor Hugo Silva Ribeiro

Hugo Machado – Aluno do 11º ano do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral, Percussão



Gostei bastante de participar nesta atividade e achei interessante em vários aspetos:

- Logo nos ensaios foi acordado por todos que a música que íamos apresentar não tinha que ser obviamente agradável ao nosso ouvido mas sim para ser sentida pelos alunos a quem íamos apresentar
- Achei interessante as vibrações que conseguimos criar dependendo das várias intensidades e notas
- A probabilidade de eles sentirem e ouvirem a música que estávamos a apresentar era pouca, no que eu pensava, mas depois da apresentação fiquei satisfeito com o resultado que criámos e propusemos aos alunos, pois pelas reações deles, notava-se agrado pelo que estavam a ouvir.

Hugo Machado

Prof. Olinda Cardoso – Professora de Ensino Especial da E.B. 2,3 Eugénio de Andrade

Dia 19 de maio: a segunda sessão foi um momento musical pensado e criado especificamente para os alunos surdos, onde a participação dos alunos foi muito ativa devido ao ambiente sonoro que esta atividade proporcionou. Esta atividade permitiu concluir que a música pode ser sentida pelos surdos. O meio pode ser diferente, mas é possível sentir a música! Verificamos também que este sentir traz felicidade; é agradável. Perante os resultados, propõe-se que, para o próximo ano letivo, os alunos surdos tenham como oferta de escola a oficina “Sentir a música”.

Avaliação Global da Atividade: MB

Olinda Cardoso

Anexo 4 – Diário de Bordo

Atividade 1

26 de novembro de 2015

Reunião com a professora Olinda

Hoje reuni com a professora Olinda Cardoso (docente de educação especial) na EB 2,3 Eugénio de Andrade. Foi uma reunião muito afável e da qual saí de coração cheio e com a cabeça a fervilhar de ideias e possibilidades.

À chegada fui recebida de uma forma muito calorosa e a professora Olinda fez-me sentir imediatamente à vontade, mostrando-se muito recetiva a uma colaboração que envolva qualquer tipo de aproximação dos alunos surdos à música. Explicou-me que ao nível musical não há nenhum trabalho específico a ser desenvolvido com os alunos surdos da EB2,3 Eugénio de Andrade, mas a escola já teve, há muitos anos, uma professora de música que começou a desenvolver aulas/um *atelier* de música para esses alunos. Ao longo da sua experiência, a referida professora obteve resultados muito animadores, no entanto acabou por se reformar e ninguém deu seguimento ao trabalho que estava a ser feito. Desde então nunca mais houve na escola um projeto semelhante na área específica da música.

A professora Olinda, no entanto, referiu que sempre que possível, gosta de abordar alguns exercícios rítmicos nas suas aulas de forma a potenciar o desenvolvimento de certas competências ao nível da coordenação motora, trabalho em grupo, concentração, memória e reação dos alunos, mas que, além de não ter qualquer formação específica na área musical e, por isso, ser um trabalho um pouco instintivo e moldado pelos resultados práticos que pretende atingir, está muito dependente do tempo que tem disponível para trabalhar, dos projetos em que se envolve e das especificidades dos próprios alunos. Explora mais frequentemente a vertente da dança, da coordenação motora e do ritmo aliados à poesia em Língua Gestual Portuguesa, aproveitando a sua plasticidade e o seu impacto visual. Neste contexto, já concebeu várias apresentações públicas ao nível da escola, e não só, envolvendo alunos surdos, alunos ouvintes, música/ritmo e dança. Partilhou comigo, no entanto, que a envolvência dos alunos surdos em atividades que consideram “de ouvintes” como a dança, por exemplo, nem sempre é fácil porque os alunos têm preconceitos acerca da sua condição e tendem a achar que lhes está a ser pedido algo impossível, que não faz

qualquer sentido. Apesar disso, depois de experimentarem e começarem a descobrir capacidades que não julgavam ter, os alunos sentem-se muito motivados, mais realizados e mais “capazes”, ultrapassando algumas barreiras autoimpostas.

Falamos também das especificidades dos alunos que frequentam a escola e fiquei a saber que existem alunos não só do Grande Porto, mas também de locais mais remotos e que fazem longas viagens diariamente. Além disso, a carga horária dos alunos surdos é bastante exigente devido aos apoios específicos e a alguns projetos em que estão envolvidos, o que inviabiliza um trabalho contínuo da minha parte e exige que qualquer atividade que venha a ser realizada tenha de ocorrer em horário letivo pois os alunos que se deslocam de táxi têm hora certa para regressar a casa. A atividade terá de ser, por isso, algo pontual, com uma ou duas sessões, e, nestes moldes, a professora Olinda prontificou-se a ceder o seu tempo de aula, que poderá estender-se até 90 minutos, com uma turma do 9º ano que lhe parece estará receptiva e motivada para atividades e projetos que envolvam música. A turma poderá ter entre 7 e 10 alunos, com diferentes graus e tipos de surdez, e alguns alunos usam implantes cocleares/aparelhos auditivos, que é um dado importante ao preparar a (s) atividade (s) pois são aparelhos sensíveis, que facilmente fazem *feedbacks* e podem provocar desconforto, e até dor, quando sujeitos a determinadas frequências e/ou intensidades sonoras.

Juntou-se a nós, entretanto, um professor que é surdo profundo de nascença e que esteve a partilhar a sua própria experiência. Desde as dificuldades de integração na infância, à batalha contra os aparelhos auditivos que pais e médicos o queriam obrigar a usar e que causavam tanto desconforto, passando pela forma como aprendeu a comunicar lendo nos lábios das outras pessoas e imitando com os seus próprios lábios o que via, “falando” de forma bastante compreensível. O professor partilhou o seu orgulho em ser surdo e a vergonha que a comunidade surda, em geral, parece ter. Falamos do estigma da surdez, do tempo/energia que se perde e dos erros que se cometem ao tentar que os surdos ouçam e comuniquem da mesma forma que os ouvintes. Passou a mensagem de que o importante é que cada um descubra o seu próprio caminho e a sua forma de o percorrer, que os surdos não são mais nem menos, apenas são diferentes, e terão de fazer as coisas de forma diferente, mas poderão fazer tudo na mesma. Quanto à sua experiência com a música, não é muita, não aprecia, mas é uma questão de gosto pessoal. Nunca teve nenhuma ligação estreita com a música e, por isso, apesar de sentir as vibrações quando “ouve” música em volume máximo ou está numa festa com música ao ar livre, não sente qualquer prazer especial. No entanto, tem amigos e conhecidos, igualmente surdos profundos de nascença,

que gostam muito de música, têm estilos e artistas favoritos, vão a concertos e para os quais a música faz parte integrante do dia-a-dia. Disse-me também que alguns alunos surdos da escola andam com auscultadores nos intervalos e partilham música entre eles, tendo gostos musicais bastante definidos. No caso deste professor, especificamente, não se trata de incapacidade de “ouvir” música, é apenas e só uma questão de desinteresse pessoal, que também existe em algumas pessoas ouvintes.

Tendo em conta o que havíamos falado até ao momento, e dado que não seria um projeto contínuo, mas pontual, perguntei se faria sentido realizar uma atividade em que levasse instrumentos para os alunos conhecerem, ouvirem e sentirem ao vivo. O objetivo não seria uma interação musical no sentido de fazermos música em conjunto ou explorarmos o potencial musical de cada um, mas uma apresentação do som e ao som. Embora alguns alunos “ouçam” música com frequência, o que “ouvem” através dos auscultadores ou colunas, poderá ser diferente do que venham a “ouvir” com os instrumentos presentes. Seria a exploração da parte “audível” do som, mas também a sua exploração táctil, sensitiva e visual. Ambos os professores presentes acharam uma ótima ideia e mostraram-se muito entusiasmados com a perspetiva.

Ficou então combinado que irei explorar a ideia, contactar alunos do Curso Profissional de Música da Academia de Música de Costa Cabral, onde leciono, que possam estar interessados em participar na atividade e entrar em contacto com a professora Olinda logo que tenha algo mais ou menos alinhavado para darmos seguimento ao projeto.

Saí da reunião muito mais rica, foi uma partilha de experiências incrível e fiquei com muita vontade de contribuir, de alguma forma, para o admirável trabalho que a professora Olinda tem desenvolvido no sentido de ajudar a superar obstáculos e estimular a evolução, o crescimento e a integração dos seus alunos.

4 de dezembro de 2015

Primeiros passos

Por estar a realizar o meu Projeto Educativo na área da surdez e da música, foi-me pedido pela Direção da Academia de Música de Costa Cabral que orientasse este ano letivo 2015/2016 a dissertação da Prova de Aptidão Profissional da aluna Vera Pinto, flautista do 12º ano, que pretende abordar, também, a relação dos indivíduos surdos com a música.

Para a Vera este tema surgiu de forma muito natural pois o seu pai é surdo e sempre a intrigou a relação que este mantém com a música e a forma como segue o percurso musical da filha. Para mim, foi uma satisfação começar a orientar a Vera na sua pesquisa bibliográfica e um estímulo ao desenvolvimento do meu próprio trabalho.

Após ter reunido com a professora Olinda, pareceu-me natural convidar a Vera para fazer parte da atividade que ando a tentar idealizar e, qual não foi o meu espanto, além de ficar extremamente entusiasmada, a Vera pediu para participar ativamente na sua preparação e implementação. A aluna mostrou uma motivação contagiante e achei que poderia, ao aceitar a sua colaboração, tornar a experiência igualmente interessante do ponto de vista pedagógico e interdisciplinar. Partilhei que estou a planear realizar uma sessão com os alunos da professora Olinda onde serão apresentados vários instrumentos e, possivelmente, dois ou três excertos musicais contrastantes tocados em grupo. A Vera prontificou-se para contactar/mobilizar os colegas e, alguns dias mais tarde, já tinha sete colegas (e, por isso, sete instrumentos) dispostos a colaborar connosco: flauta/flautim, clarinete, trompete, trompa, saxofone, tuba e percussão. Foi muito interessante observar que a palavra foi passando e vários alunos do secundário me começaram a abordar com dúvidas e curiosidades sobre o tema, mostrando-se também disponíveis para participar ou apenas curiosos sobre os desenvolvimentos do projeto.

9 de dezembro de 2015

Ideias mais concretas

Tenho estado a idealizar como poderia funcionar a sessão e penso que um aspeto muito importante a ter em conta será minimizar ao máximo a necessidade de comunicação oral, que possa depender de um intérprete. Gostaria que, dentro do possível, e após as apresentações iniciais, a nossa comunicação com eles fosse quase exclusivamente musical. Tendo isto em conta, penso que podemos começar por apresentar os instrumentos um a um. A “apresentação”, no entanto, deverá ser sonora, não uma explanação sobre as características de cada instrumento. Cada instrumento tocará individualmente, explorando todo o seu âmbito, para que os alunos possam verificar se o “ouvem”, sentem ou percecionam de alguma forma e em algum registo específico, uma vez que, como verificado na bibliografia consultada, há diversos tipos e graus de surdez e,

apesar de terem limitações ao nível da audição, os alunos poderão possuir resíduos de audição em frequências específicas ou quando expostos a grandes intensidades sonoras. Gostaria, depois, de repetir o procedimento, mas permitindo aos alunos que segurassem um balão entre as mãos e/ou tocassem diretamente nos instrumentos, experimentando de forma mais clara, direta e amplificada as vibrações de cada um deles. Será, contudo, necessária uma grande atenção à reação de cada aluno de forma a prolongar experiências que pareçam novas e/ou prazerosas, e detetar e evitar mau estar e/ou dor relacionados com a resposta dada pelos aparelhos auditivos em cada momento.

De seguida, a minha ideia seria apresentar pelo menos dois excertos contrastantes, tocados pelo conjunto instrumental e no mesmo formato, primeiro apenas recorrendo à audição/perceção de cada aluno, depois utilizando balões como “amplificadores” de reverberação. Isto porque a perceção vibratória de um instrumento a solo é diferente da vibração que resulta de um *ensemble* e acredito que, mesmo não “ouvindo” os instrumentos individualmente, os alunos os poderão de alguma forma “sentir” quando tocarem em conjunto. Existe algo de sensitivo numa progressão harmónica, nas suas contrações e distensões, dissonâncias e resoluções, que gostaria de verificar se é perceptível pelos alunos. Quanto ao carácter dos excertos, na minha opinião, deveria ser contrastante para que o leque de experiências fosse o mais abrangente possível. Talvez um dos momentos musicais mais estático do ponto de vista rítmico, mas rico harmonicamente e que explore a questão sensitiva da harmonia, e um outro momento mais percussivo, animado, que possa salientar o instinto rítmico. Pessoalmente, gostaria que um dos excertos tocados fosse uma melodia conhecida, como por exemplo a melodia dos “parabéns a você”, de forma a verificar se, apesar das suas limitações auditivas, algum dos alunos presentes consegue reconhecer o tema.

Quando expus as minhas intenções já alinhavadas à Vera, a aluna sugeriu ficar responsável pela escolha dos excertos e, com a ajuda do professor de Análise e Técnicas de Composição, fazer arranjos para o grupo instrumental, o que me pareceu interessante.

Ficou combinado que, nesse caso, e numa primeira fase, também seria a aluna a ensaiar e dirigir o *ensemble* composto pelos colegas.

5 de dezembro de 2016

Ponto de situação 1

A Vera escolheu para o primeiro excerto, mais estático, parte do *Kyrie* da Missa de Notre Dame de Machaut e, para segundo excerto, tal como eu tinha sugerido, o tema dos “parabéns a você”. O *Kyrie*, pessoalmente, não me parece a escolha ideal, penso que a polifonia é um pouco densa e não tem uma harmonia suficientemente explícita, mas é, efetivamente, bastante contrastante com o segundo excerto e, nesse sentido, pode resultar. A aluna mostrou também interesse em realizar uma atividade em que os alunos surdos pudessem participar ativamente, acompanhando o *ensemble* com instrumentos de percussão e, para isso, sugeri que se deveria escolher um terceiro tema, relativamente curto e bastante rítmico, mas que possibilitasse explorar alguns contrastes de dinâmica, timbre ou algo que mantivesse a intervenção dos alunos interessante.

O *ensemble* irá encontrar-se brevemente, ainda de forma autónoma, para começar a montar o reportório. Pedi ao percussionista, Pedro, que pensasse qual o instrumento (ou instrumentos) que, na sua opinião, poderia ser mais versátil e, ao mesmo tempo, fácil de transportar. O Pedro disse-me que achava o cajón ideal para explorar diferentes padrões rítmicos e sonoridades e, assim, decidimos que seria esse o instrumento de percussão a utilizar.

21 de janeiro de 2016

Ponto de situação 2

O *ensemble* já ensaiou uma vez em conjunto (de forma autónoma) e a Vera acha que correu bem, embora ainda estejam a realizar alguns ajustes nas respetivas partes. Em relação ao terceiro excerto, a ser tocado com a colaboração dos alunos surdos, a Vera propôs a abertura da 5ª Sinfonia de Beethoven e, com ela, estive a verificar a melhor forma de “cortar” a partitura, potenciando as partes em que, na minha opinião, será mais simples a interação. Também estivemos a refletir sobre que instrumentos de percussão deveríamos usar tendo em conta a quantidade de vibração que passa de cada um deles para as mãos ao tocar e, depois de algumas experiências, chegamos à conclusão que o *shaker* e as soalhas nos parecem os mais adequados, tendo em conta os instrumentos que temos disponíveis e a necessidade de serem fáceis de transportar e de tocar.

Contactei a professora Olinda apresentando-lhe as nossas ideias e o feedback foi muito positivo. Ficarei a aguardar a confirmação de uma data para a atividade que deverá ocorrer a 18 ou a 25 de fevereiro.

8 de fevereiro de 2016

Ponto de situação 3

A atividade ficou agendada para dia 18 de fevereiro das 16h20 às 18h10, aproximadamente, e os instrumentistas, que entretanto já ensaiaram mais uma vez, têm-me abordado e têm-se mostrado curiosos, ansiosos, mas um pouco apreensivos e até céticos em relação à reação do público surdo. É algo novo para todos nós e tanto eu como a professora Olinda estamos igualmente apreensivas e curiosas.

Tenciono registar a atividade em vídeo para melhor poder analisar, interpretar e refletir sobre a intervenção e questionei a professora Olinda sobre a necessidade de pedir autorização aos Encarregados de Educação dos alunos, mas fui informada que todos os alunos envolvidos já têm a referida autorização.

Também pretendo elaborar inquéritos de escolha múltipla e/ou resposta simples e direta que me permitam, de alguma forma, recolher dados sobre a perceção e experiência de cada aluno, que instrumento (s) ouvem/sentem/gostam mais, se a utilização do balão facilita/melhora a experiência e se reconhecem os “parabéns a você”. Na possibilidade de uma segunda sessão, os dados recolhidos poderão fundamentar um pouco mais as minhas opções.

16 de fevereiro de 2016

Ensaio com os instrumentistas

Reuni hoje com os instrumentistas para ouvir o que têm preparado e dar algumas indicações sobre a atividade.

Comecei por contextualizar a atividade de uma forma muito sucinta explicando o conceito de surdo, os tipos e graus de surdez e a forma como podem “ouvir” os surdos. Partilhei com os alunos as minhas próprias dúvidas e apreensões. Tentei prepará-los para um cenário idílico em que conseguimos verificar reações agradáveis junto dos alunos surdos e devemos explorar essas mesmas reações, um cenário menos bom em que obtemos

reações negativas, de repulsa ou dor, e um cenário desarmante e decepcionante em que não obtemos qualquer reação. Dei ainda indicações sobre a exploração do âmbito do instrumento e a forma como devem estar atentos às diferentes reações potenciando as positivas e evitando as negativas.

Depois, passamos ao ensaio propriamente dito e ouvi o excerto de Machaut, o qual não me pareceu estar a resultar tendo em conta as especificidades do público a que se destina. Pareceu-me que os alunos estavam a tocar demasiado depressa e a escolha/distribuição dos instrumentos não resultava num “bloco” sonoro consistente. A flautista estava a tocar com o flautim a linha mais aguda e, na minha opinião, o som tornava-se estridente no conjunto, potenciando o risco de *feedbacks* ou sensações dolorosas aos alunos surdos portadores de implantes ou aparelhos auditivos. Trocámos, então, o flautim pela flauta transversal e atrasámos um pouco o andamento potenciando a tensão harmónica e, aparentemente, dando origem a mais vibrações sonoras. Pareceu-nos a nós, ouvintes, que a nossa parte sensitiva estava então mais ativa e experimentámos “ouvir” de novo o excerto utilizando balões. Todos os instrumentistas, à vez, pararam de tocar e seguraram um balão entre as mãos. À exceção da Vera, nunca nenhum aluno o tinha feito e ficaram verdadeiramente surpreendidos com a quantidade de vibração que conseguiam sentir. Penso que foi, sem dúvida, o momento em que o ceticismo deu lugar a uma certa esperança e o grupo começou a acreditar que, talvez, a atividade possa ter algum impacto junto dos alunos surdos.

Tocaram, depois, os “parabéns a você” e pareceu-me que, para ser verdadeiramente contrastante, faltava um pouco mais de energia rítmica. O percussionista alterou, então, o padrão rítmico que estava a tocar e concordámos que dava outro balanço ao tema, resultando melhor.

Por fim, ouvi o excerto de Beethoven e toquei em simultâneo, com a ajuda da Vera, a parte da percussão que será executada pelos alunos surdos. Pareceu-nos que resulta pois é relativamente simples e implica apenas a resposta imediata a estímulos que darei na altura. Ao simular como poderia ser dirigida a interação com os alunos, concordámos que talvez fosse melhor ser eu a orientar esta atividade em particular uma vez que a Vera se encontrava bastante ansiosa e isso se traduzia em estímulos subtis e pouco precisos. Embora a minha experiência nestas condições seja igualmente nula, parece-me que os estímulos transmitidos terão de ser exagerados e até um pouco antecipados já que não ouvindo da mesma forma que nós e, provavelmente, não conhecendo o tema, os alunos

poderão ter alguma dificuldade em responder, em tempo real, ao que lhes é pedido. Acredito, no entanto, que o objetivo de incluir os alunos na performance e, de alguma forma, oferecer-lhes uma nova experiência, venha a ser cumprido.

18 de fevereiro de 2016

Atividade 1

Reuni-me com os instrumentistas e a Vera, às 14h30, para passar novamente os excertos e relembrar alguns aspetos práticos da apresentação dos instrumentos falados na sessão anterior. Por volta das 15h30 estávamos prontos e enquanto nos dirigíamos à EB2,3 de Paranhos, fazendo múltiplas viagens no meu carro entre a Academia de Música e a EB (de forma a transportar todos os instrumentistas e os respetivos instrumentos), o ambiente entre os alunos era animado e até um pouco jocoso. Estávamos todos ansiosos, um pouco nervosos, e alguns alunos brincavam e diziam piadas como forma de lidar com a situação:

“Ó Bárbara (trompa), não te preocupes, eles já são surdos, não os vais incomodar!”

“ O que vale é que tocamos todos nas bandas (filarmónicas), já estamos habituados a dar música a *surdos*.”

“Ó Vítor (tuba), já pensaste que pela primeira vez na vida podes ser o favorito?”

“Ó professora, não se preocupe, eles não vão ouvir nada, por isso é garantido que vão gostar de nós!”

Quando chegámos ao local dirigimo-nos à sala de música onde nos aguardava a professora Olinda, também visivelmente entusiasmada. A professora informou-me que os alunos estavam muito curiosos e ansiosos e que, além dos sete alunos que estava previsto participarem na atividade, iriam estar presentes mais dois, mas apenas em parte do tempo e, por isso, seria melhor aplicar o questionário apenas aos alunos inicialmente previstos.

Montámos e aquecemos os instrumentos dispondo-os em meia-lua, de frente para as cadeiras onde se iriam sentar os alunos surdos. Quando estava tudo pronto, entraram os alunos da professora Olinda, um pouco apreensivos, e sentaram-se nas cadeiras. Sorrindo, começaram a falar entre si, em LGP, e a apontar identificando claramente alguns dos instrumentos, como a flauta e o trompete, e mostrando uma certa estranheza em relação

a outros como a trompa ou a tuba. Juntaram-se a nós duas intérpretes e uma professora de LGP, para facilitar a comunicação, e também estavam, elas próprias, bastante curiosas.

Começámos por nos apresentar, de forma sucinta, sempre com a ajuda das intérpretes de LGP. Entreguei, então, os inquéritos, explicando o que se pretendia que respondessem ao longo da atividade e demos início à “audição” individual dos vários instrumentos. A ordem escolhida para o fazer foi: flauta, clarinete, saxofone alto, trompete, trompa, tuba e cajón. Tentámos desta forma - de acordo com a nossa perceção de ouvintes e, por isso, pouco rigorosa - que se apresentassem primeiro os instrumentos que, aparentemente, transmitem menos vibração e se fosse crescendo em intensidade vibratória ao longo da atividade.

Durante todo o tempo que durou a atividade os alunos surdos foram mantendo conversas entre si e comunicando com as professoras e com as intérpretes em LGP presentes. Foi algo que não tinha antecipado, mas que surgiu de forma extremamente natural e fez todo o sentido. Enquanto ouvintes estamos habituados a comunicar pelo som e, por isso, temos de estar calados para melhor ouvir. No caso dos surdos que utilizam a LGP, a comunicação faz-se “ouvindo” com os olhos e “falando” com as mãos, não interferindo com a audição propriamente dita nem com a sensação vibratória. Desta forma, foi extremamente interessante verificar as reações e aceder à partilha de sensações em tempo real.

Não vou conseguir fazer uma análise detalhada e exaustiva do que aconteceu durante a “audição” individual dos instrumentos. Lembro-me de muitos detalhes com precisão, mas cada um dos sete alunos surdos teve várias reações diferentes a cada um dos sete instrumentos, dependendo do registo ou intensidade com que tocavam, o que torna a tarefa impossível. Penso ser importante, no entanto, referir alguns momentos que marcaram, definitivamente, quem estava presente, e apresentar algumas reflexões.

O primeiro momento verdadeiramente marcante aconteceu quando demos início à atividade e a flauta começou a tocar: dois dos alunos – o José Pedro (aluno3), e o Ângelo (aluno 7) – sorriram de imediato e disseram que conseguiam ouvir. Para mim e para os instrumentistas, que não esperávamos nenhuma reação efusiva à flauta, o facto de obtermos *feedback* instantâneo provocou uma onda de entusiasmo palpável na sala. Os restantes alunos ficaram atentos e expectantes e foram dando indicações conforme a flautista ia explorando o âmbito do instrumento. No final desta primeira audição, cinco dos sete alunos tinham-nos indicado ter ouvido algo, pelo menos em parte do registo do instrumento, e senti que tanto os alunos ouvintes como os alunos surdos se mostravam mais confiantes e menos céticos. Para mim foi o momento em que deixámos de ser as

“visitas” e os alunos surdos “os visitados” e todos começamos a interagir como uma equipa numa aventura improvável.

Fui observando que dois dos alunos – o Flávio (aluno 1) e a Michaela (aluna 4) eram mais reservados, introvertidos, e não pareciam estar a ouvir/sentir nada, transparecendo uma certa desilusão. Por isso, um outro momento que me emocionou, foi quando o saxofone tocou num registo mais grave e a Michaela (aluna 4), com um certo espanto, fez sinal à professora de que estava a ouvir. Os colegas mostraram-se muito animados por ela e a aluna permaneceu um pouco incrédula com o que se estava a passar. Foi visível, no entanto, a mudança momentânea do semblante da aluna que se mostrava desconfiado e carregado desde o início. Mais tarde, a mesma aluna, quando ouviu o excerto de Machaut segurando o balão, começou a experimentar colocar o balão no ouvido e chegou à conclusão de que, desta forma, sentia muito intensamente o som. O rosto da aluna tornou a iluminar-se, parecendo feliz com a descoberta, o que me tocou profundamente. No final da atividade, em conversa com a professora Olinda, fiquei a saber que a aluna em causa revela algumas dificuldades de comunicação e de integração e que, normalmente, oferece resistência a atividades ou experiências que, de certa forma, a exponham. Soube nessa altura que estes pequenos momentos tão especiais e reveladores para mim (que os vivi como mera observadora de circunstância), foram ainda mais importantes para as professoras presentes e para os colegas da aluna que os contextualizaram e interpretaram de uma forma mais abrangente.

Um outro momento marcante aconteceu quando o António (aluno 2) foi sentir o *cajón* e voltou para o seu lugar fazendo uns movimentos de dança. Surpreendeu-nos a todos e foi bastante animador e revelador do que ele estava a sentir na altura. Também quando se tocaram os “Parabéns” e alguns alunos surdos reconheceram a melodia, senti que uma onda de alegria invadiu a sala e foi como se sentíssemos, inequivocamente, que mesmo quando não existe uma comunicação oral, pode haver uma comunicação sonora comum. Os alunos (que conseguiram ouvir) ficaram muito entusiasmados e os instrumentistas ficaram igualmente fascinados por sentirem que o que tocavam estava a ser reconhecido.

Estes foram apenas alguns dos momentos que me marcaram e que consigo contextualizar com exatidão mas existiram muitos sorrisos, muitas expressões de admiração e muitos olhares entusiasmados ao longo das duas horas de experimentação e partilha, quer dos alunos surdos, quer dos instrumentistas, professores e intérpretes que estavam presentes.

No final tocámos então, em conjunto, o tema inicial da Sinfonia nº5 de Beethoven. Já era tarde e estava na hora prevista para os alunos da professora Olinda saírem, mas eles fizeram questão de tocar connosco e, de uma forma intuitiva (e algo ingénua), “dirigi” a sua participação que foi animada e prazerosa. Antes de darmos por terminada a atividade, os alunos quiseram agradecer-nos e aproveitámos para colocar algumas questões rápidas sobre o que experimentaram e sobre a sua relação com a música. Todos afirmaram ter gostado da atividade e alguns alunos disseram que já costumam ouvir música regularmente tendo mesmo preferências musicais.

Demos por terminada a atividade e, ao arrumar, os instrumentistas estavam visivelmente entusiasmados e surpreendidos, falando entre si das reações aos vários instrumentos num clima de quase euforia.

A professora Olinda mostrou-se, também ela, feliz e surpreendida, principalmente com alguns alunos. Falou da Michaela (aluna 4), como já referi anteriormente, e também do Flávio (aluno 1) que, segundo a professora, costuma envolver-se pouco e ter até comportamentos um pouco difíceis, mas que participou, no entanto, de forma bastante concentrada, interessada e comprometida em toda a atividade. Mostrou-se igualmente feliz porque, disse-me, acredita que para alguns dos alunos presentes foi o ultrapassar de certos preconceitos e o descobrir de novas possibilidades e capacidades que pensavam não existir. As professoras e intérpretes presentes, tal como nós, estavam visivelmente agradadas e falavam já em repetir a experiência com outras turmas/alunos no futuro.

De regresso à Academia de Música de Costa Cabral o ambiente dentro do carro era muito diferente do que se havia verificado na ida. Os alunos estavam maravilhados e surpreendidos. As piadas deram lugar a comentários sobre as várias reações dos alunos surdos e os instrumentos e registos mais “eficazes”. Todos eles me agradeceram e mostraram interesse e disponibilidade para repetir experiências destas no futuro.

Atividade 2

12 de maio de 2016

1ª Sessão preparatória - exploração de ideias

Começamos por explorar os instrumentos de percussão que tínhamos à disposição pensando no universo do surdo, em vez do ouvinte. Para isso usamos balões de diferentes tamanhos que nos permitissem ter uma percepção mais aproximada dos sons que vibram de forma mais intensa, provocando mais reverberações no meio ambiente e apresentando, aparentemente, potencial para vir a ser percebidos de forma mais clara e ativa pelo público não ouvinte.

Os alunos experimentaram as reverberações com a ajuda dos balões e, em conjunto, chegamos a um grupo de instrumentos de percussão que poderão ser transportados para a sala da experiência (pois estamos um pouco limitados em termos de logística) e que poderão cumprir os nossos objetivos: gongo, cajón, bombo de rua, bombo de pedal e timbalão grave. A experiência com os balões foi muito esclarecedora pois permitiu que constatássemos que nem todos os sons fortes ou graves são, necessariamente, os que provocam mais reverberação sensível. A reverberação não parece estar linearmente relacionada com a nossa percepção auditiva do som, ao contrário do que seria de esperar.

Tendo em conta estas constatações, continuamos o nosso trabalho de pesquisa, desta vez utilizando as tubas, primeiro de forma a identificar as notas isoladas que provocavam mais vibrações no espaço envolvente e, depois, as notas que em conjunto, tocadas em simultâneo pelas duas tubas, provocavam o mesmo efeito. Chegamos à conclusão de que a nota ré nas tubas era a nota que mais reverberação provocava nos vários balões em simultâneo e de que quando combinada com as notas mi, mó ou sol provocava dissonâncias verdadeiramente palpáveis. Também experimentamos diferentes dinâmicas e constatamos que alternar a dinâmica das notas provocava uma sensação poderosa nos balões, semelhante a um crescendo muito ou um piano súbito de uma orquestra sinfónica para um ouvinte, pelo que concordamos em usar este aspeto também.

Partindo para a composição propriamente dita, todos os alunos se envolveram ativamente e de forma extremamente participativa na atividade, experimentando, sugerindo e refletindo sobre o que daria mais resultado.

Observei, no entanto, que os alunos demonstraram necessidade em sentir prazer estético naquilo que tocavam. Apesar da experiência inicial e de todos terem “ouvido” de forma diferente utilizando os balões, tornou-se difícil dissociar o que é mais agradável para os músicos enquanto ouvintes e o que poderá ser mais agradável para os surdos enquanto público não ouvinte. Os alunos sentiam necessidade de gostar do que tocavam, sentiam que devia existir prazer e intenção naquilo que faziam e chegamos à conclusão de que esse tipo de “energia” intencional poderia ser realmente importante numa experiência assumidamente sensitiva, acabando por ser inevitável procurar um compromisso entre as duas realidades. Surgiram, então, alguns elementos que, aparentemente, passam despercebidos do ponto de vista vibratório (pelo menos utilizando os balões como instrumento de avaliação), mas que faziam sentido para os músicos enquanto ouvintes e permitiam explorar e expressar as suas ideias musicais em determinados momentos – como o imitar de um pássaro por um percussionista num momento mais estático, quase contemplativo, ou o bater “seco” da baqueta no aro do bombo de rua num momento percussivo, por exemplo.

Tendo em conta que deste grupo de cinco alunos apenas um esteve presente na primeira sessão experimental, é interessante observar que esse elemento conhece (porque o sentiu) o prazer de provocar prazer sonoro no outro, o prazer que se retira do espanto e da descoberta de um surdo perante um novo som. Esse aluno, em particular, parece perceber que há aspetos relacionados com a composição que só farão sentido quando interpretados pelo público não ouvinte, o que poderá ser um indicador de que a primeira sessão experimental teve, de facto, impacto na sua forma de olhar a música neste contexto específico. Os restantes elementos mostram-se expectantes, ansiosos, motivados e abertos a novas experiências, mas, ainda assim, oferecem uma certa resistência a sair da sua “zona de conforto”, demorando um pouco mais a explorar outros sons, menos “audíveis” e mais sensitivos.

Com o desenrolar da sessão penso que chegamos a um compromisso entre o que é audível e estimulante do ponto de vista estético para os músicos e o que poderá ser estimulante e novo para os alunos surdos.

Estabelecemos o seguinte Guião provisório:

1. O gongo colocado junto à porta serve de “entrada” para a zona de concerto e todos os alunos devem passar junto ao instrumento em vibração – o gongo não parece

ter um grande efeito reverberativo à distância, mas quando próximo provoca uma sensação poderosa que percorre todo o corpo

2. Na sala os instrumentos estarão dispostos em círculo e no meio estará um espaço com mantas/colchões onde os alunos se podem sentar/deitar/ movimentar e com balões de diferentes tamanhos e espessuras que poderão ir experimentando e utilizando como amplificadores das vibrações. As tubas estarão a tocar a nota ré de forma contínua e irão alternando dinâmicas até que todos os alunos estejam na “zona de concerto”
3. As tubas irão explorar as notas mais reverberativas – ré + mib; ré + mi e ré + sol – de forma lenta e mais ou menos estática, sem grandes oscilações rítmicas – para que os alunos possam explorar o som pelo som/vibração e não pelo seu “ataque” rítmico - jogando com as dinâmicas
4. Os instrumentos de percussão vão entrando um a um, criando uma espécie “anotações” vibratórias, ainda ritmicamente pobres, sem padrões pré-definidos
5. Depois, pouco a pouco, os instrumentos de percussão começam a criar padrões rítmicos mais dinâmicos. As tubas mantêm as notas previamente estabelecidas, mas tocam-nas respondendo aos padrões rítmicos da percussão.
6. Esta improvisação coletiva atinge um momento de auge/fortíssimo seguido de uma paragem/break de alguns segundos – com a intenção de criar na sala um vazio vibratório repentino que poderá ser igualmente interessante
7. Segue-se um solo improvisado de cada um dos instrumentos de percussão, sem paragens – com o objetivo de permitir aos alunos conhecer, ouvir e sentir cada instrumento em separado
8. Nova paragem/break de alguns segundos
9. Reinício com um *tutti* bastante dinâmico do ponto de vista rítmico

10. Final regredindo do ponto de vista rítmico e vibratório com a retirada dos instrumentos de percussão um a um até ficarem novamente as tubas que devem terminar na nota ré indo de fortíssimo para pianíssimo até pararem.

Estiveram presentes na sessão vários alunos que não vão participar na atividade final mas mostraram curiosidade em explorar connosco as vibrações, o que me surpreendeu positivamente. Um dos alunos do 12º ano, Rúben, pretende seguir o curso superior de Composição e já tem algum trabalho desenvolvido nessa área. Foi um dos alunos que me abordou após a 1ª atividade na EB 2,3 Eugénio de Andrade e mostrou-se muito interessado em acompanhar outras atividades que pudessem surgir. Nesta sessão ele próprio participou ativamente na “descoberta” das reverberações e mostrou-se muito interessado e motivado em explorar no futuro a possibilidade de vir a compor para o público surdo.

18 de maio de 2016

2ª Sessão preparatória - exploração de ideias

Juntei-me novamente com os alunos (dois tubistas, dois percussionistas e o Rúben) para experimentarmos o guião delineado no encontro anterior e procedermos aos ajustes necessários. Hoje um dos percussionistas não esteve presente por estar doente e amanhã ainda não deverá estar em condições de nos acompanhar, por isso tivemos de fazer algumas adaptações ao que já estava alinhavado. Depois de experimentarmos diferentes *sets* possíveis para os percussionistas, de forma a integrar os instrumentos inicialmente pensados, chegamos à conclusão que o timbalão grave não resultava tão bem como era esperado e talvez fosse melhor não o incluir explorando, em vez disso, os restantes instrumentos.

Seguimos então o guião, passo a passo, para relembrarmos o que tínhamos pensado inicialmente e definirmos estratégias concretas relacionadas com padrões rítmicos e dinâmicas. Procedemos às seguintes alterações:

1. *O gongo colocado junto à porta serve de “entrada” para a zona de “concerto” e todos os alunos devem passar junto ao instrumento em vibração*
– sem alteração

2. *Na sala, os instrumentos estarão dispostos em círculo e no meio estará um espaço com mantas/colchões de ar onde os alunos se podem sentar/deitar/ movimentar e existirão balões de diferentes tamanhos e espessuras que poderão ir experimentando e utilizando como amplificadores das vibrações. As tubas estarão a tocar a nota ré de forma contínua e irão alternando dinâmicas até que todos os alunos estejam na “zona de concerto”*

– experimentámos usar colchões de ar (de praia), mas verificamos que o plástico é muito grosso e não transmite vibração suficiente para que se sinta de forma relevante. Vamos, por isso, adotar apenas balões de diferentes tamanhos e espessuras como “amplificadores” da vibração. Ao nível da execução, intensificamos a exploração de dinâmicas por parte das tubas.

3. *As tubas irão explorar as notas mais reverberantes – ré + mib; ré + mi e ré + sol – de forma lenta e mais ou menos estática, sem grandes oscilações rítmicas, para que os alunos possam explorar o som pelo som/vibração e não pelo seu “ataque” rítmico, jogando com as dinâmicas*

– mantém-se

4. *Os instrumentos de percussão vão entrando, criando uma espécie de “anotações” vibratórias, sem padrões pré-definidos*

– as tubas acabam por parar e gongo prolonga a sensação vibratória tocando em volta dos alunos, movimentando-se .

- ~~5. *Depois, pouco a pouco, os instrumentos de percussão começam a criar padrões rítmicos mais dinâmicos. As tubas mantêm as notas previamente estabelecidas, mas tocam nas respondendo aos padrões rítmicos da percussão.*~~

- ~~6. *Esta improvisação coletiva atinge um momento de auge/fortíssimo seguido de uma paragem/break de alguns segundos — com a intenção de criar na sala um vazio vibratório repentino que poderá ser igualmente interessante*~~

– em vez dos passos 5 e 6, decidimos incluir um *break* de alguns segundos com a intenção de criar na sala um vazio vibratório repentino que, na nossa opinião poderá ser igualmente interessante e ajudar a fazer a passagem para uma parte contrastante

7. *Segue-se um solo improvisado de cada um dos instrumentos de percussão, sem paragens – com o objetivo de permitir aos alunos conhecer, ouvir e sentir cada instrumento em separado*
 - o solo improvisado será feito pelo bombo, depois bombo de rua e por fim cajón
8. *Nova paragem/break de alguns segundos*
 - decidimos incluir aqui uma secção rítmica de dois motivos que serão intercalados, resultando numa espécie de “diálogo rítmico” entre o cajón e o bombo de rua
9. *Reinício com um tutti bastante dinâmico do ponto de vista rítmico*
 - sem alterações
10. *Final regredindo do ponto de vista rítmico e vibratório com a retirada dos instrumentos de percussão um a um até ficarem novamente as tubas que devem terminar na nota ré indo de fortíssimo para pianíssimo até pararem*
 - decidimos que deveria terminar como começou, apenas com a vibração do gongo

Depois de refletirmos e acertarmos cada passo do guião, tentei que se tocasse o esquema do início ao fim para que verificássemos se a transição entre os vários momentos funcionava e se a comunicação entre todos era eficiente. Acabou por se revelar uma tarefa impossível: os alunos estavam constantemente a parar, à vez, mostrando muita dificuldade, e até alguma resistência, em cumprir o pedido, deixando-me um pouco apreensiva. Um tubista interrompeu, logo no início, dizendo que não valia a pena estar a prolongar as notas a “tocar para as paredes”, que seria muito diferente com os alunos ao vivo e isso é que fazia sentido. Quando recomeçamos, um percussionista começou, empolgado, a improvisar num determinado momento, e o outro percussionista (algo perdido) parou dizendo que não era o “improviso” previsto, o que deu origem a umas boas gargalhadas e a mais uma tentativa. Numa terceira vez a comunicação não estava a funcionar de forma eficiente, os tubistas não fizeram o que era suposto num determinado momento e resultou um silêncio súbito na sala, sentindo-se apenas restos de uma reverberação intensa. Todos começamos a rir, novamente, reagindo ao que nós próprios estávamos a sentir e acabei por desistir da ideia de tocar o esquema na íntegra, pelo menos por hoje.

Conclui que o guião é, neste momento, tão meu quanto deles, foi construído em conjunto e todos temos um objetivo comum, o qual foi compreendido, “abraçado”, “acarinhado” e tem sido “perseguido” por cada um deles ao longo desta pequena aventura. Percebi que os alunos estão ansiosos por concretizar todas estas ideias e que já não faz sentido, para eles, tocar fora do contexto a que se propõem. Optei então por verificar se todos estavam conscientes do guião e se lembravam das várias partes. Fiz ainda alguns exercícios de comunicação simulando gestos e sinais que ajudariam na passagem entre momentos. Terminei relembrando a “plasticidade” do nosso guião e a importância de estarmos atentos ao nosso público e tentarmos responder aos seus estímulos.

Despedimo-nos animados, ansiosos e expectantes. Até tive direito a um “ Ó professora, acho que vai ser mesmo fixe!”. Eu também acho.

19 de maio de 2016

Atividade 2

Combinei encontrar-me com os alunos/instrumentistas participantes ao início da tarde numa sala da Academia de Música de Costa Cabral. Chegaram muito entusiasmados e ansiosos, mas um pouco apreensivos. Senti neles uma concentração, seriedade e responsabilidade radicalmente opostas ao que demonstraram ontem.

Verificámos de novo o guião delineado e memorizado, fizemos mais algumas simulações de comunicação através de gestos e sinais e tocámos o guião do início ao fim, embora abreviando cada uma das partes, apenas para testar a passagem entre momentos contrastantes. Depois fomos lanchar todos juntos, antes de nos dirigirmos à EB 2,3 Eugénio de Andrade, e a ansiedade (positiva) era palpável entre todos. Uma das principais diferenças no comportamento dos alunos/instrumentistas entre a primeira atividade e esta segunda atividade foi a ausência total de “piadas” a propósito do público que nos esperava. Embora não fossem ofensivas (na realidade eram brincadeiras que punham em causa os instrumentistas e não os alunos surdos), denotavam uma incerteza e uma certa descrença no que iríamos fazer. Desta vez era inequívoco para todos que o público iria sentir e/ou ouvir alguma coisa, a nossa incógnita era se surtiria o efeito desejado e se os alunos gostariam do que tínhamos preparado para eles.

Quando chegámos à EB 2,3 fomos encaminhados até à sala de música onde a professora Olinda nos aguardava com enorme entusiasmo. Fomos então informados que os alunos

surdos ainda não sabiam da nossa presença porque, como tinham mostrado muito interesse em repetir uma atividade musical, os professores envolvidos tentaram manter segredo, procurando que fosse surpresa. Preparámos o espaço e os instrumentos e, finalmente, estávamos prontos para começar.

Uma professora de Educação Musical, que orientava àquela hora uma Oficina de Música, teve conhecimento da nossa atividade e mostrou vontade de assistir à sessão com os seus alunos ouvintes do 2º ciclo (5º e 6º anos). Fiquei bastante contente com o interesse demonstrado e acedi a que assistissem, embora do lado de fora do círculo criado pelos instrumentos, num local mais reservado. Foi oferecido aos vários alunos um balão para que, também eles, pudessem sentir as vibrações de uma forma diferente.

Os alunos surdos foram encaminhados para a sala de música e, quando chegaram junto à porta, já o gongo estava a tocar criando uma imensa vibração por toda a sala. Entraram, passando pelo gongo, e pareciam apreensivos, quase assustados. Dava a sensação de que todos estavam a sentir a vibração e alguns transpareciam mesmo ouvir o instrumento, colocando a mão nos ouvidos num sinal de desconforto. Quando estavam todos sentados no centro da sala, as tubas começaram a tocar e os alunos, de imediato, reagiram, procurando a origem do som e conversando entre si. Alguns colocaram, de novo, a mão nos ouvidos num sinal de desconforto e senti-me muito, muito nervosa. Nesse momento tive a certeza de que o objetivo de preparar algo “audível” tinha sido atingido na íntegra mas que, se calhar, tínhamos exagerado na quantidade de vibração e na intensidade sonora. Por momentos os alunos pareceram incomodados e temi que, apesar de ouvirem, o resultado não fosse, de todo, agradável para eles. Logo de seguida, no entanto, começaram a surgir alguns sorrisos e os alunos começaram a dizer uns aos outros que estavam a ouvir, visivelmente satisfeitos.

A partir daqui, o resto da apresentação foi uma montanha russa de emoções, numa sucessão de dúvidas e de certezas: os alunos alternavam entre momentos de extrema estranheza, concentração e seriedade, que me faziam sentir bastante insegura; e momentos em que falavam efusivamente entre si sobre o que conseguiam ouvir, num entusiasmo contagioso, dando-me uma certa esperança de que talvez, afinal, tivéssemos cumprido o nosso objetivo. Dois dos alunos, a certa altura, desligaram os aparelhos auditivos, o que me deixou intrigada sobre a diferença que sentiam e curiosa em saber como preferiam “ouvir”.

No final da apresentação, os alunos permaneceram quietos, sem grande reação, o que para mim foi outro momento de imensa tensão e ansiedade. Refletindo sobre o que aconteceu, o tempo que demoraram a reagir não deve ter sido muito: a minha ansiedade alterou, sem dúvida, a percepção do tempo ao longo de toda a atividade. Percebi então que pareciam estar, de certa forma, a adaptar-se à ausência de som e de vibração e, lentamente, começaram a trocar impressões com os colegas e com as professoras e tradutoras presentes. O *feedback* foi muito positivo e todos disseram ter gostado muito da experiência. Um aluno disse ter gostado mais da primeira atividade porque teve contacto com mais instrumentos e um outro aluno disse que gostou da mesma forma das duas. Os restantes alunos afirmaram ter gostado mais desta segunda atividade por ter sido mais intensa e terem conseguido ouvir mais. Questionei os dois alunos que desligaram os aparelhos auditivos sobre a sua motivação para o fazer e ambos afirmaram “sentir” melhor a música sem o auxílio do aparelho. Enquanto um deles referiu que, apesar de sentir melhor sem o aparelho, tinha gostado mais de ouvir com a ajuda do mesmo; o outro aluno preferiu permanecer com o aparelho desligado até ao final, tirando mais prazer da parte sensitiva, do que da parte auditiva.

Pediram, então, que tocássemos um pouco mais e os instrumentistas começaram a improvisar sobre um tema já seu conhecido. Como os alunos surdos pareciam mais descontraídos, fui incentivando a que se levantassem e sentissem os instrumentos, tocando-lhes. Apesar de ser minha intenção que os alunos colocassem as mãos nos instrumentos durante a apresentação da “composição”, senti que estavam de tal forma absorvidos pelo “som” e pela vibração quase palpável, que preferi deixá-los imersos nessa “descoberta auditiva” e deixar a parte tátil para depois. Mesmo os balões de vários tamanhos que estavam à disposição no chão acabaram por ser menos utilizados do que eu previa. Incentivei todos os alunos a experimentarem e usarem os vários balões e alguns acabaram por ficar a segurar um balão ao longo da apresentação, mas pareceu-me que apenas três dos alunos (com maior restrição auditiva) os utilizaram de forma mais ou menos contínua com a finalidade de “amplificadores”, os restantes iam utilizando os balões de forma intermitente, transparecendo ouvir/sentir o suficiente, mesmo sem o seu auxílio. Os alunos foram, então, circulando pelos vários instrumentos, tocando-lhes, e até colocaram balões dentro da campânula das tubas, sentindo depois as vibrações através dos balões – o que provocou reações engraçadas, de tão forte a vibração que sentiam.

Depois, incentivados pelos percussionistas, os alunos experimentaram tocar no bombo de rua e a professora Olinda aproveitou para fazer um exercício de imitação, pedindo um motivo rítmico específico a cada aluno.

Por fim, e como já passava da hora prevista para os alunos saírem, as professoras e intérpretes começaram a despedir-se, agradecendo, e os alunos prepararam-se, também, para desmobilizar. Depois da professora Olinda ter agradecido, uma última vez, a nossa presença, no meio da confusão de despedidas, uma das alunas com maior restrição auditiva (Michaela) veio ter comigo e, chamando uma intérprete que ainda estava na sala, disse: “Obrigada por terem vindo, eu gostei muito! Gostava que viessem mais vezes. Gostava de ouvir mais. Gostei muito da música. Obrigada.”. Fiquei verdadeiramente surpreendida e emocionada. Vindo de uma aluna tão reservada, foi para mim a prova de que, de alguma forma, conseguimos comunicar musicalmente.

Falei também um pouco com os alunos ouvintes que tinham estado presentes e, pelos comentários tecidos, tanto os alunos como a professora ficaram bastante sensibilizados com o que sentiram e presenciaram. Na minha opinião, este “público extra” passou completamente despercebido e não interferiu com a nossa apresentação nem com a reação dos alunos surdos - não exerceu qualquer influência direta na atividade. No entanto, acredito que a sua presença foi muito importante, que a atividade conseguiu provocar curiosidade e diálogo entre alunos e professores e que estes, após o que testemunharam hoje, poderão vir a contribuir para uma relação futura mais consciente e efetiva entre os alunos ouvintes, os alunos não ouvintes e a música, promovendo mais atividades conjuntas na escola.

De regresso à Academia de Música de Costa Cabral, os instrumentistas estavam visivelmente satisfeitos. Todos me pediram as filmagens da atividade e mostraram curiosidade em ver, de outra perspetiva, a reação dos alunos surdos. Comentaram que, tão próximos do público, era impossível não observar as suas reações e que, por isso, nem sempre a comunicação tinha sido eficaz e o resultado musical poderia ter sido melhor. No entanto, disseram que a experiência tinha sido muito gratificante e que gostavam de participar mais frequentemente em atividades deste género. O Rúben estava maravilhado e a fervilhar de ideias para uma futura composição a pensar no público surdo.

Eu sinto-me cansada, mas feliz. Acredito que foi uma experiência muito enriquecedora para todos os envolvidos e que cumpri o objetivo. No entanto, a repetir no futuro, penso que farei muita coisa de forma diferente. Não será preciso limitar os instrumentos à tuba e à

percussão. Não será preciso explorar tão intensamente a vibração, talvez tenha exagerado um pouco este aspeto. Deverei pensar de forma mais musical, independentemente do público a que se destina. Pensei de forma tão direccionada ao que este público seria capaz de “ouvir” que negligenciei um pouco o resultado musical final e o poder emocional da música, mesmo quando não “ouvida”.

Anexo 5 – Contactos por correio eletrónico

Com Danny Lane (Music and the Deaf)

De: Filipa

Para: Danny Lane

Janeiro de 2007

Hi!

I'm Filipa and I'm from Portugal. I'm a music teacher and I'm doing a paper about music and the deaf.

I found your web site and I think your project is very interesting... If it is possible, I would like to know more about teaching an instrument to deaf children... in Portugal it is a very unknown subject.

Thank you,

best wishes,

Filipa

De: Danny Lane

Para: Filipa

Janeiro de 2007

Hi Filipa,

Thank you for your enquiry.

I am the Education Projects Manager here at Music and the Deaf. One of my roles is to lead the Deaf Youth Orchestra project which involves providing deaf young people one to one instrumental lessons. These lessons are unique because they have signing interpreters present for ease of communication and Music and the Deaf provides advice for both teachers and pupils.

We began this project by linking with a number of local music services who had never worked with deaf people before. We organized orchestral days with them which gave deaf people the opportunity to learn about various instruments through music games and hands-on activities. The young people also had a go at trying out these instruments and chose which ones they wanted to play. The good thing about these orchestral days is that deaf people were able to learn about various musical instruments for the first time – many of them had no experience of music in their lives so far.

All the lessons organized by Music and the Deaf take place in the schools where the young people go to. The teachers visit these schools from the music services and provide tuition on a weekly basis. The teachers also receive training from team members of Music and the Deaf, who themselves are profoundly deaf musicians.

The young deaf people now meet up on a regular basis to practice playing together. We use African drumming and body percussion to give them a sense of timing and the young people use these skills as they play their instruments in groups. We are organizing a concert which will take place at the Leeds College of Music on 2nd July. This will feature the Deaf Youth Orchestra for the first time.

Many instrumental teachers have identified some challenges whilst teaching music to deaf people:

Woodwind and brass instruments are difficult to teach because the sound is controlled by blowing through the mouth and the tone has to be controlled by ear.

Teachers are required to use visual props, gestures and facial expressions to explain how music should be played – They do not normally do this with hearing pupils.

Many teachers have indicated that hearing children progress well when they play well known pieces such as Twinkle Twinkle Little Star because they have heard of them “aurally”. But most deaf young people have no experience of music in their lives so far and therefore require more time to learn their pieces.

It is vital that communication support, for example a sign language interpreter, is present for both the teacher and pupil. Usually the problems with teaching music to deaf people is because of communication barriers.

I hope this information helps. If you have any further questions please do not hesitate to contact me

Best wishes,

Danny Lane

Education & Outreach Projects Manager

De: Filipa

Para: Danny Lane

Janeiro de 2007

Hi Danny,

Thank you so much, it helps a lot.

I would also like to know how deaf people recognize the difference between instruments' timbre and how they feel different pitch in an instrument...

I wonder if any profoundly deaf musician from your team of Music and the Deaf could talk to me about his/her experience with music and an instrument, it would be a great opportunity for me! Here in Portugal I couldn't find any deaf musician yet, music education for deaf people is very rare and when it happens, it is very general, deaf people don't have any instrumental class.

Thank you,

Best wishes,

Filipa

De: Danny Lane

Para: Filipa

Janeiro de 2007

Hi again,

I'm glad you found my information useful. In response to your questions here is my reply!

I would also like to know how deaf people recognize the difference between instruments' timbre and how they feel different pitch in an instrument...

A lot of deaf people wear hearing aids and many do benefit from this to help them hear what instruments do sound like. I myself am profoundly deaf and rely heavily on my hearing aids. Although, I cannot hear extreme high and low sounds for example a piccolo or a double bass. Many deaf people do benefit also from hands on experience (trying out various instruments) and building up a mental library of different instruments. Watching a live performance can help a deaf person visualize that different instruments are being played, sometimes together or at different times. Reading a music score whilst listening is often helpful. This gives more information about what is being performed because I do miss a lot when I try to listen.

Pitch is one of the most difficult concepts to teach because you cannot feel the vibrations of different pitches being played on instruments. I find that, when I teach deaf people about pitch, a graphic score helps. It takes time to explain what pitch is about, but eventually deaf people do grow to appreciate that it means high and low sounds.

I wonder if any profoundly deaf musician from your team of Music and the Deaf could talk to me about his/her experience with music and an instrument, it would be a great opportunity for me! Here in Portugal I couldn't find any deaf musician yet and music education for deaf people is very rare and when it happens, it is very general, deaf people haven't any instrument class.

I am profoundly deaf and would be happy to give you a bit of information on my own experiences in music. I enjoy music in the same way as hearing people do but I access it differently – I prefer to watch live music, read music scores, turn up the volume, and feel vibrations (if possible). Usually when I listen to songs I need to read the lyrics and it always helps to watch music videos at the same time. I play the piano and have always believed

that it has helped me to advance myself musically because it teaches me more about harmony and chords. The piano has a very strong clear sound which I find useful and I am able to control it by adding dynamics etc. Electronic instruments are so difficult for me to understand for example an electric keyboard because it is not tactile and there is too much emphasis on listening.

When I play with a group of musicians I find it quite difficult because there are so many different sounds being played at once and usually it is even worse when I try to listen to string players because there is a lot of vibrato and the sounds are rather shaky! I tell musicians that they need to be aware of me being deaf. They help me by nodding their head to tell me when to start and use plenty of gestures to keep me on time. This helps a lot. Although, I always prefer to play solo!

If you would like to hear from any other deaf musicians I am quite happy to ask Paul Whittaker to give you some information about his own experiences.

Music and the Deaf is very keen to work outside the UK and would be delighted to come to Portugal and help you with your work with deaf people. If you wish to consider this please let me know. Or if you prefer to come to the UK you are most welcome to attend our workshops and our talks to the public about music and deafness.

I hope you find this useful and wish you all the best with your research.

Best wishes,

Danny

De: Filipa

Para: Danny Lane

Janeiro de 2007

Hi,

Thank you so much once again, your information has been precious for my research.

I would like to ask you a few more things, if you don't mind...

Can I use some of the information you gave me on my paper? I would like to quote some information you gave me about your personal experience with music... can I do that? And... Could you ask Paul Whittaker to give me some information about his own experiences? It would be an enormous help!

Another thing, and the last for now, I promise, could you talk to me about your first experiences with music? How old were you? How and when do you start to play the piano?

I'm sorry I've been asking so many things, but it has been an enormous help, and I've been learning and discovering a lot more from you than from articles and books. This work and this e-mails had open to me a new world and a lot of new possibilities.

Thank you for everything, it has been really helpful to me

Best wishes,

Filipa

De: Danny Lane

Para: Filipa

Janeiro de 2007

Hi Filipa,

I'm very pleased that you found my e mails useful!

I will ask Paul to send something to you and my dear friend Ruth Montgomery who is a fantastic flautist. She is profoundly deaf and has graduated with a degree in flute performance at the Welsh College of Music and Drama. She now performs regularly and teaches deaf children music herself. Please let me know if you would like me to pass on your e mail address to Ruth. I'm sure she would be glad to help.

Here is a response to your questions:

First experiences in music / How old were you?

When I was 3, I went to a school in York where I spent most of my time learning how to communicate through speech. Eventually when I was 8, I moved to my local school with my hearing brothers (this was a mainstream school) and it was there when I experienced music for the first time. The teacher ensured that everyone in the school had music opportunities. Most of the children in the school played brass instruments and my brother started playing the cornet. When he played it at home I always wanted to have a go but my teacher felt that being deaf would affect my ability to play an instrument. She said that I would not be able to hear and control sounds well enough. My mother persuaded her to let me have a go and when I did I fell in love with music ever since!

How and when do you start to play the piano?

I first started playing the piano at the age of 11 because I wanted to continue studying music at college (age 15). It was expected that all music students in colleges played the piano at a minimum standard of grade 5. I managed to pass my grade 5 exam by the age of 14. I fell in love with the piano and never really struggled with it because I already had some experience of music through the cornet. I also found the piano incredibly useful because it helped me to understand harmony and physically sense through my fingers how all the notes were positioned in chords.

I will ask Paul to write to you but if you would like to hear from Ruth as well please let me know! Best wishes

Danny

Com Paul Whittaker (Music and the Deaf)

De: Paul Whittaker

Para: Filipa

Janeiro de 2007

Hi Filipa, Danny's passed me your email as you wanted to know more about me. I do hope that Danny and I can help you encourage deaf people in Portugal to make music. Maybe we should come and visit you sometime!

I've attached an article I wrote about how I hear and understand music - hope you find it interesting.

best wishes

Paul Whittaker

MUSIC TO THE EAR

BY

PAUL WHITTAKER

I am often asked about my understanding and perception of music, so I hope the following article answers some of your questions and gives you a little more insight into my world of music.

I was born in 1964 with a hearing loss and therefore have no full aural memory of music - I could hear certain sounds but these were distorted. Until the age of 7 my hearing loss remained fairly stable, but it deteriorated rapidly over the next 4 years and I have been profoundly deaf since age 11.

Despite my deafness I was aware of a lot of music going on in the home, and at age 5 decided I wanted to play the piano. 2 years later I joined the local church choir and through that developed an interest in the organ, which I started to learn when 12: at 14 I took charge of my own choir. Originally I considered a career as a concert pianist or organist, but couldn't really be bothered to practice enough (!) so eventually decided to aim for a university place to read for a music degree.

Over a 2-year period I applied to 12 Universities and was rejected by all of them because of my deafness, despite already having 3 music diplomas. Eventually I was

accepted by Wadham College, Oxford, in 1983 and spent 3 wonderful years there in an environment that couldn't have been more supportive and helpful. In many ways the Oxford music course was ideal for me as tutorials took place on either a one-to-one or two-to-one basis and lectures were given in fairly small groups and rooms so communication was never a major problem.

Until I went up to Oxford I never actually considered how I heard and understood music; I had always been deaf and always been a musician, so never thought that what I was doing was unusual in any way. Even now I cannot fully explain my musical appreciation and involvement analyse objectively how I conduct and train a choir, or why I enjoy going to concerts. It is only really when people question me that I can gain a little more insight into my world of music. For example, I was once asked if it made a difference as to what clothes I wore when listening to – or more correctly, perceiving – music. Such a thought had never occurred to me before and I could not at the time give a reply; but having thought about it since, the answer must be “yes”, because the more heavily clothed I am the less sensitive to vibration I become.

My earliest memory of music is very vague, but I can remember that I have never found it easy to distinguish pitch and intervals by aural means alone. When I first started to play the piano I had partial aural perception of notes up to two octaves above middle C (without hearing aids). Now I can only hear 1 note on the piano without my hearing aids – the B 1 octave below middle C – while with hearing aids I can ‘hear’ up to 2 octaves above middle C.

So far as hearing other instruments is concerned, there is wide variation. A violin is totally inaudible most of the time, the exception being the very lowest notes. A cello on the other hand is an excellent instrument to listen to, partly because of the ease of perception (it has strong vibrations), and partly because its pitch lies within my best residual hearing range. The woodwind family is also, in general, easy to perceive; the clarinet is best because of the clarity of its tone (especially the warmth of its lower register), and the lowest range of the flute is also very appealing. Brass instruments tend to jar on the ear. Percussion instruments are easy to perceive because of being struck, but, with the exception of timpani, most of them are quite difficult to actually hear, often being lost in the mass of sound created by an orchestra. Within an orchestra the horn is easiest for me to hear, its rich tone and attack cutting straight through everything else, while, perhaps surprisingly, the higher pitch of the trumpet puts it out of hearing despite its penetration.

To some people the organ may appear to be an unusual instrument for me to play. On a piano the 'feel' of the action goes a long way in determining whether a performance is correct or not, but on the organ (tracker action excepted) the degree of control over the sound being produced is far less, and there is very little that can be perceived through the keys themselves. Also I cannot easily tell the difference between the tonal qualities of each instrument: I have to look at the stop-name and imagine what kind of sound and tone it will have. Thus, I choose stops by association not by sound. For this reason, and for the fact that I cannot judge the acoustics of a building, I always need someone to check my registrations, balance, etc. before I do a recital anywhere.

There are certain things which deafness can make difficult or even impossible. Conducting an orchestra or some other group of instrumentalists is the biggest barrier that deafness creates, though I would like to have a go at conducting an orchestra simply for the experience. On the other hand deafness actually can have advantages, particularly in the understanding of a musical score. When one is forced through circumstances to sit down and read a score rather than mere casual listening of a musical work, the eye does notice many things that the ear misses, and ultimately one gains a much better understanding and appreciation of the piece.

Being deaf and having to rely on the notated score does cut me off from some kinds of music. Electronic and avant-garde are the major no-go areas, and the use of unconventional notations means that I cannot even get a visual impression of the music. Improvised music also presents difficulties and although I enjoy jazz I can only perceive the rhythmic variations, not the melodic ones. The medium of Opera presents another challenge insofar as the music (relying here on aural perception) does little to clarify and further the dramatic action I see on the stage; and, of course, score-reading is not possible in the Opera House.

The necessity of seeing the printed music in front of me often prompts people to ask why I bother going to concerts, what the attraction is in paying money to sit in a concert hall reading a score and not hearing the performance in progress. I admit that sometimes I do read the score and ignore the performance, particularly if I am listening to a work for the first time and do not have enough knowledge or memory of the score to concentrate on the sounds coming from the platform. If, however, I go and listen to a work where I do have some knowledge of the score, I put the vibrations I perceive together with my own vibrations arising from what I see on the page before me, and am thus able to detect differences in interpretation.

The question of deciding on an interpretation of a piece of music can be a laborious one. To be able to detect differences in performances of the same works requires – as hinted above – a good knowledge and memory of a score. Subtle shading of colour within a piece of music is not easy to perceive, yet I do have strong feelings as to whether a particular performance is good or bad. It can be a disadvantage not being able to compare performances easily; my own performances, either on keyboard or with my choir, always have to be original, and I may miss something in someone else's performance that could perhaps enhance my own. But this enforced originality can go too far.

If there is one thing that surprises most people about me it is my ability to train and conduct a choir. Playing the piano or organ is readily acceptable, but in training a choir one has no physical control over the sound being produced, and needs very much to rely on auditory functions. The process of how I train a choir does not need to be explained here, but what of the important factors of tuning and of tone quality?

I do know when a choir is out of tune because of a clash in the vibrations – a clash between the mental and physical ones – but whether they are sharp or flat is hard to determine. I seem to have my own 'true' pitch: not perfect pitch as such, but possibly a fixation of pitch developed from familiarity with my own piano at home. For example at one time I found that I could not sing in tune with any piano except my own, because of the very slightly different rates of vibration (tuning). And in church I can always tell when a hymn is being played in a different key from the one that I am used to and play it in. I find it extremely hard to adjust my own vocal rate of vibration in order to sing in tune (in relation to even a small difference in fundamental pitch).

On one occasion my choir sang an anthem, unaccompanied after a short organ introduction. Yet somehow the tuning didn't feel 'right'. During the course of the piece a very slight shift of tuning took place and the choir finished perfectly in tune with my 'true' pitch. The difference in physical perception between the beginning and the end of that piece was tremendous, but I cannot define exactly what that difference amounted to.

The question of tone quality in some way ties in with a sense of pitch. Again this is difficult to define exactly when the tone quality is wrong. The difficulty in solving this problem is that I cannot tell whether it is an individual voice – of if so, whose – that is at fault, or one whole section of singers or the whole choir. I can detect imbalance in volume however, when one set of vibrations overrides all the others in strength.

Someone once asked me if I could distinguish between different temperaments, and what would happen if I were to play a keyboard (or even conduct a choir) tuned firstly in

equal temperament and then in mean-tone temperament. I replied that I did not know, and the answer is still the same today; this is an interesting point that I would like to investigate sometime.

Another interesting, but at present purely speculative point that frequently arises is whether or not I would be a better musician if I could hear. I see no harm in toying with this notion, and think that the answer would be both 'yes' and 'no'. As far as musical potential is concerned I would have to say 'yes' for then I would be able to do things that are at present very hard or impossible such as conducting instrumental ensembles. Accompanying would also be much easier if I could hear, and choir rehearsals would be easier because both the learning-teaching and critical processes would be speeded up. Communal music-making as a whole would become so much easier as I would not have the same pressure and strain of lip-reading and watching all the time. Yet, on the other hand, I think that if I could hear then my understanding of music may suffer. If I had always been able to hear I should never have had to develop the awareness and appreciation of music that has come from having to get to know music from the printed page.

This however is only speculation. The fact remains that I do have a hearing handicap. But it is not an insurmountable barrier to the enjoyment and appreciation of music, as many would believe. A way over and round every barrier can be found with determination and effort. People no longer tell me that I am "too deaf to do music." I have discovered my own way of 'doing' music: it may not always be what others understand as 'music' but it is far from the sound of silence that they may think it is.

Com Christian School for the Deaf (Porto Rico)

De: Filipa

Para: Christian School for the Deaf

Agosto de 2016

Hi,

I'm Filipa Quadrado, a Portuguese music teacher, and I'm doing a paper about music and the deaf.

I'm trying to contact as many people and Institutions as I can outside Portugal because here, usually, there is no music activities for deaf people and I would like to know more about how important is music in deaf people lives and what kind of music activities/ classes/ workshops/ experimental projects exist around the world involving the deaf community.

Can you please help me? Do you have or know some projects of this nature?

thank you so much for your time and help,
best wishes

Filipa

De: Christian School for the Deaf

Para: Filipa

Agosto de 2016

Good morning,

My name is Tess and I am the social worker at the Christian School and Chapel for the Deaf in Puerto Rico. Your paper topic is very interesting!

Here at our school our students enjoy music a lot. All of the students participate in a hand bell choir. They are happy to see the enjoyment of others when we perform and feel the vibrations of the bells in their hands. This activity helps to teach teamwork and we also show how counting music relates to math and fractions.

As electives in our school and also in private lessons, our students have taken music classes and learned to play violin, guitar, piano and flute.

We also recently started a bell choir group made up of deaf adults in our area and they are enthusiastic to practice and continue with the group.

I hope this helps with your research. If you have any more questions, please feel free to email me.

Tess Dozier

Social worker

Christian School and Chapel for the Deaf

De: Filipa

Para: Christian School for the Deaf

Agosto de 2016

Hello Tess,

thank you so much, your information helps me a lot. Do you have any videos of your hand bell choir? I am curious to see how it works and sound.

Many thanks,

kind regards

Filipa

De: Christian School for the Deaf

Para: Filipa

Agosto de 20016

Hi,

We have some videos on Youtube. You can search ESD hand bell choir.

In this video you can see a little of **how the kids start** out with staff or older students helping them. <https://www.youtube.com/watch?v=yIpf7o7b0qs>

This video is of the **older students**: <https://www.youtube.com/watch?v=0bjEHNOeZto>

Tess Dozier

Social worker

Christian School and Chapel for the Deaf

Com Trenton Community Music School (New Jersey)

De: Filipa

Para: Trenton Community Music School

Agosto de 2016

Hi,

I'm Filipa Quadrado, a Portuguese music teacher, and I'm doing a paper about music and the deaf.

I'm trying to contact as many people and Institutions as I can outside Portugal because here, usually, there is no music activities for deaf people and I would like to know more about how important is music in deaf people lives and what kind of music activities/ classes/ workshops/ experimental projects exist around the world involving the deaf community.

Can you please help me? Do you have or know some projects of this nature?

thank you so much for your time and help,
best wishes

Filipa

De: Trenton Community Music School

Para: Filipa

Agosto de 2016

Greetings Filipa!

I would like to introduce you to Ronnie Ragen, our Program Director and creator of the Music for the Very Young: Music, Movement and Literacy program. This is a program that we conduct through two-year residencies in public preschools in Trenton and Ewing NJ, which serves to build basic music competency (steady beat, listening and responding, matching pitch, etc) in preschoolers, and build kindergarten readiness through participation in music. It also supports teachers in learning to use music throughout the preschool day, and engages families in music-making activities.

In 2006 we were invited to bring Music for the Very Young to the Marie H. Katzenbach School for the Deaf, and since that time our early childhood specialists have conducted music class with a population of deaf children. I'm sure that Ronnie and her teaching staff can help with any questions you might have.

Best of success to you!

Carol Burden, Executive Director

Carol C. Burden

Executive Director, Trenton Community Music School

P.O. Box 5206/Trenton NJ 08638

Office: 609-394-8700

Mobile: 609-915-3989

@TrentonCommMus

Com Elena Fitzthum (Associação de Musicoterapia da Áustria)

De: Filipa

Para: Elena Fitzthum

Agosto de 2016

Hi,

I'm Filipa Quadrado, a Portuguese music teacher, and I'm doing a paper about music and the deaf.

I'm trying to contact as many people and Institutions as I can outside Portugal because here, usually, there is no music activities for deaf people and I would like to know more about how important is music in deaf people lives and what kind of music activities/ classes/ workshops/ experimental projects exist around the world involving the deaf community.

Can you please help me? Do you have or know some projects of this nature?

thank you so much for your time and help,
best wishes

Filipa

De: Elena Fitzthum

Para: Filipa

Agosto de 2016

Dear Filipa,

in Austria we have no real tradition in music therapy and deaf people.

We have no real tradition because the special schools for deaf people collaborate with “rhythmists”, do you know what I mean? We call it “Rhythmisch musikalische Erziehung”.

Sorry, that I can not help more,

best wishes

Elena Fitzthum

Anexo 6 – Entrevistas de 2006

Estas entrevistas foram feitas em 2006, no edifício da Associação de Surdos do Porto, e recorrendo a uma intérprete de Língua Gestual Portuguesa, facto que impediu que as respostas fossem frases passíveis de transcrever textualmente na sua forma original.

Este anexo corresponde a uma tentativa de passar à forma escrita, da forma mais fiel possível, as ideias transmitidas pelos surdos entrevistados e traduzidas pela respetiva intérprete durante a entrevista.

Armando Baltazar

Presidente da Associação de Surdos do Porto (à data), surdo profundo desde a adolescência.

Filipa - *Costuma ouvir música?*

Armando Baltazar - (risos) Eu sou completamente surdo! Não ouço nada! Ouvia muita música e estava atualizado quando era novo e ainda ouvia, conhecia tudo o que se ouvia na época, mas desde que fiquei surdo que deixei de ouvir e de me interessar pela música. Eu sinto a vibração. Se a música estiver alta, sinto as vibrações, mas não posso ter a música tão alta em casa por causa da minha mulher e dos vizinhos (risos). Os jovens é que gostam disso, de ir para as discotecas, temos aqui muitos que adoram ir para a discoteca e ouvir música rock para sentir a vibração.

F. - *Então, a música não tem grande importância na sua vida, agora...*

A. B. - Eu não ouço. Quando ouvia, sim, era importante, agora não.

F. - *E na Associação têm alguma atividade ou costumam promover alguma atividade relacionada com a música?*

A. B. - É uma associação de surdos (risos)! Estamos agora a organizar uma visita guiada à Casa da Música que engloba a visita e assistir a um ensaio da Orquestra Nacional do Porto (gestos de indiferença) ...

F. - E as pessoas costumam gostar de assistir a concertos? Costumam organizar idas a concertos?

A. B. - Aqui na Associação não vamos a concertos. Já temos organizado idas ao Teatro, mas a concertos não. (gestos de indiferença) Depende muito do grau de surdez. Temos pessoas que têm resíduos auditivos e ouvem altas frequências, outras só ouvem sons muito graves, algumas gostam de ir a concertos e ver os músicos a tocar, sentir o ritmo, outras não ligam a isso. Quem liga mais são os jovens, gostam daquela música potente (risos), de sentir a vibração forte. Assim relacionado com a música só vamos ter essa visita à Casa da Música.

F. - E os jovens, acha que para eles é importante a música? Ir a concertos, à discoteca?

A. B. - Eles gostam muito (risos), adoram discoteca, temos cá alguns que estão sempre lá metidos, não faltam. Serve para descomprimir, como lazer, e é uma forma de se sentirem iguais aos outros, de terem acesso ao mesmo que os outros. Mas eles vão lá para a discoteca e ninguém dá por nada, os surdos dançam muito melhor do que os outros, os outros ficam é com inveja, nem acreditam se descobrem que os que estão a dançar são surdos! Se calhar porque sentem mais aquelas vibrações fortes.

F. - Então os surdos gostam de dançar...

A. B. - Muito! E são ótimos dançarinos! Muito melhor do que os que ouvem (risos). Nós costumamos organizar concursos de dança aqui na associação, toda a gente gosta e participa...

F. - Concursos de dança?

A. B. - Sim, fazemos vários concursos de dança ao longo do ano, ainda há pouco houve um. Pomos música numa sala e toda a gente dança. Sente-se as vibrações. E toda a gente dança bem. Os surdos dançam muito bem!

F. - Que tipo de música dançam nos concursos?

A. B. - Música que dê para sentir a vibração. Tem de se sentir bem a vibração.

F. - Também gosta de dançar?

A. B. - Sim!

F. - E também sente através das vibrações para dançar?

A. B. - Sim, eu sinto. As vibrações sinto! Não ouço música, desde que fiquei surdo que não ouço muita música, não me interessa. Mas por exemplo no cinema (já não vou há algum tempo) mas quando era mais novo ia muito e gostava. Sentava-me mesmo por baixo das colunas do som e gostava de sentir aquelas vibrações nas partes de mais suspense do filme. Às vezes até levava uma folha de papel no bolso para depois segurar na mão durante o filme e sentir melhor a vibração. Gostava muito daquelas vibrações fortes.

Lembrei-me agora que existe um grupo de surdos na Galiza que tocam tambores, eles tocam numa sala fechada e fazem música porque gostam de sentir aquela vibração toda. Vocês não aguentavam estar lá dentro (risos), mas para eles como não ouvem nada, só sentem, é bom. E já apareceu por aqui na Associação alguém que estava interessado em avançar com um projeto desses, até andávamos a ver se era possível fazer isso nalguma sala sem incomodar as outras pessoas aqui à volta, mas depois acabou por ficar sem efeito...

Diana

Surda parcial com aparelho, 21 anos

F. - Costuma ouvir música?

D. - Sim, gosto muito de ouvir música.

F. - Que tipo de música ouve?

D. - Gosto muito de música Pop.

F. - Quais são os seus grupos ou artistas favoritos?

D. - Gosto muito dos Anjos, D'Zart, 4taste, Melanie C, James, Shakira...

F. - E gosta de dançar?

D. - Sim, gosto muito de dançar e de ir a discotecas.

F. - Costuma ir a concertos?

D. - Não, a concertos não costumo ir.

F. - *Alguma vez pensou em ter aulas de música?*

D. - Não, nunca pensei em ter aulas de música.

Alexandrina

Surda profunda, 25 anos

F. - *Costuma ouvir música?*

A. - Sim, gosto muito de sentir as vibrações.

F. - *E costuma ouvir música em casa?*

A. - Sim, em casa gosto de pôr a música alta para sentir as vibrações. Também gosto de ir a concertos e a discotecas para dançar. Sente-se bem as vibrações.

F. - *Que tipo de música prefere?*

A. - Rock! Para sentir melhor as vibrações.

F. - *Alguma vez teve aulas de música?*

A. - Sim, tive aulas música no ciclo, no 5º e 6º ano e gostava muito.

F. - *Chegou a tocar algum instrumento na altura?*

A. - Toquei vários instrumentos orff, e gostava muito de tocar, gostava das aulas de gostava do que sentia.

F. - *Depois disso nunca mais pensou em ter aulas de música ou em tocar nenhum instrumento?*

A. - Não, nunca pensei nisso.

Luís André

Surdo profundo, 23 anos

F. - *Costuma ouvir música?*

L. A. - Sim, muita música. Adoro música!

F. - *Que tipo de música prefere?*

L. A. - Gosto muito de hip-hop, rock e latina. Também gosto de techno.

F. - *E costuma ir a concertos ou à discoteca?*

L. A. - Vou à discoteca. (risos) Muitas vezes! Adoro a discoteca e adoro dançar!

F. - *Já teve aulas de música?*

L. A. - Não nunca tive.

F. - *E já pensou em tocar algum instrumento musical?*

L. A. - Não. Tocar um instrumento não, mas vou começar agora aulas de dança, hip-hop, tenho uns amigos que dançam e estou ansioso por começar.

David Fonseca

Animador/Formador e responsável pelo Espaço Internet na Associação de Surdos do Porto, surdo parcial com prótese, 26 anos

F. - *Costuma ouvir música?*

D. F. - Sim, gosto muito de música. Quando estou sem prótese gosto de música mais potente, ou de me encostar ao piano para sentir as vibrações. Quando estou com a prótese, como já consigo ouvir mais coisas, prefiro música clássica, acalma-me, e gosto de ouvir o som do piano.

F. - *Já teve aulas de música?*

D. F. - Sim, tive no 5º ano, mas não me disseram grande coisa, nessa altura ainda não sentia grande coisa, era muito novo.

F. - *E depois disso? Já pensou em ter novamente aulas?*

D. F. - Sim, eu gostava muito de aprender guitarra, gosto de tocar de vez em quando, mas nunca decidi ir para a frente porque tinha de estudar muitas horas por dia e, no fim, nunca saberia exactamente como soaria o que estava a tocar, nunca saberia como ouviam os outros quando eu tocava. O meu irmão toca piano e eu gosto muito de fazer música com ele. Já tentamos compor em conjunto. Acho que, mesmo surdo, eu posso compor, porque as ideias estão na minha cabeça, não preciso de ouvir cá fora, tenho coisas a dizer

com a música. Beethoven também ficou surdo e ainda compôs depois disso (risos), eu gostava muito de vir a ter aulas de composição, isso gostava. Mas é sempre estranho porque nunca vou saber exatamente como soa o que eu escrever...

F. - *Costuma dançar? Ir a discotecas?*

D. F. - Sim, gosto muito de dançar e costumo sair à noite e ir até à discoteca.

F. - *A música é importante na sua vida?*

D. F. - Sim, claro, é muito importante. Está presente na minha vida.

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro